

Revista de EDUCACIÓN y DESARROLLO

Centro Universitario de Ciencias de la Salud
Universidad de Guadalajara

Número 56 / Enero-marzo de 2021

ISSN: 1665-3572

Revista de Educación y Desarrollo | Número 56 | Enero-marzo de 2021

- **Revolución, educación y conciencia feminista en México**
- **Experiencia de profesores universitarios en México acerca de sus condiciones de trabajo**
- **Valores hacia el trabajo. Un estudio en postulantes a residencias**
- **El discurso ético en la empresa y el estatuto de los sujetos**
- **Percepción del empresario Pyme sobre el uso de la gestión ambiental**
- **Conciencia ética sobre el ejercicio docente desde la perspectiva del profesional de la salud**
- **La formación en competencias desde la mirada del estudiante de Psicología**
- **Evaluación del aprendizaje con SQA según el estilo de aprendizaje**
- **Acreditación de programas educativos en el área de las ciencias biológicas: situación actual y algunas implicaciones**



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. en C. José Francisco Muñoz Valle
Rector

Mtro. Rubén Alberto Bayardo González
Secretario Académico

Mtra. Saralyn López y Taylor
Secretaria Administrativa

Comité científico editorial:

MÉXICO

Centro Universitario de Ciencias de la Salud UdeG

Mtra. Irma Susana Pérez García (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 56 / Enero-marzo de 2021. 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



Asesor artístico:

Víctor Ortiz Partida

Asesora en difusión:

Patricia Yokogawa Teraoka

Asesoría jurídica:

Pedro Chávez Gómez

Asistente administrativa:

Ma. Teresita H. Quijas Ibarra

Revista de Educación y Desarrollo. Año 15, Vol. 1, número 56, Enero-marzo de 2021. 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), IMBIO-MED (<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 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. Ejército Nacional Mexicano 458-2. Polanco V Sección, Alcaldía Miguel Hidalgo, 11560. Ciudad de México. Este número se terminó de imprimir el 15 de diciembre de 2020.

Contenido / Summary

Presentación / Introduction	5
<hr/>	
Artículos originales / Original articles	
➤ Revolución, educación y conciencia feminista en México [<i>Revolution, Education and Feminist Consciousness in Mexico</i>] Abraham Moctezuma-Franco	9
➤ Experiencia de profesores universitarios en México acerca de sus condiciones de trabajo [<i>Experience of University Teachers in Mexico about their Working Conditions</i>] Enrique Fuentes-Flores, Luis Felipe García y Barragán, Gabriela Navarro-Contreras y Judith López-Peñaloza	23
➤ Valores hacia el trabajo. Un estudio en postulantes a residencias médicas [<i>Work Values. A Study in Medical Residency Applicants</i>] José Eduardo Moreno y Antonela Marcaccio	31
➤ El discurso ético en la empresa y el estatuto de los sujetos morales [<i>The Ethical Discourse in the Company and the Status of Moral Subjects</i>] Fernando Herrera-Salas y Luz Elena Atzin Madrid-Cuautle	39
➤ Percepción del Empresario Pyme en el Estudiante y/o Egresado Universitario obre el uso de la Gestión Ambiental [<i>Perception of the SME Entrepreneur in the Student or University Graduate on the Use of Environmental Management</i>] José Sergio Ramírez-García	51
➤ Conciencia ética respecto del ejercicio profesional docente desde la perspectiva del profesional de la salud. Una investigación exploratoria [<i>Ethical Awareness Regarding Teaching Professional Exercise from the Perspective of the Health Professional. An Exploratory Investigation</i>] Luz Karina Ramírez-Dueñas, Ana Luisa Roco-Zúñiga, María Urbelina Fernández-Vázquez, Juan Hernández-Domínguez y María Esther Ramírez-Dueñas	59
➤ La formación en competencias desde la mirada del estudiante de Psicología [<i>Competencies Development from the Perspective of Psychology Students</i>] Karina Amador-Soriano, Marco A. Velázquez-Albo y Francisco J. Guzmán-Games	77
➤ Evaluación del aprendizaje con SQA al aplicar técnicas de Enseñanza-Aprendizaje según el estilo de aprendizaje [<i>Learning Assessment with SQA when Applying Teaching-Learning Techniques According to the Learning Style</i>] Edna Gabriela Delgado-Quiñones, Gabriela Gutiérrez-García, Guadalupe Isabel Livier Gutiérrez-Ayala, Laura Rocío Flores-Alvarado y Estibaliz Andrea Hermosillo-García	87

➤ Acreditación de programas educativos en el área de las ciencias biológicas: situación actual y algunas implicaciones en relación con la emergencia sanitaria por Covid-19 [Accreditation of Educational Programs in the Area of Biological Sciences: Current Situation and Some Implications in Relation to the Health Emergency due to Covid-19] Eduardo Alfredo Zarza-Meza, Arturo Serrano, Josefina Paredes-Flores y Rodrigo Cuervo-González	95
---	-----------

Normas para la recepción de colaboraciones en la Revista de Educación y Desarrollo	105
---	------------

Presentación

En este número, Moctezuma-Franco aborda el movimiento de mujeres de 1916 que derivó en el Primer Congreso Feminista Mexicano. Analiza la manera en que este acontecimiento abrió un inédito espacio a la participación política de la mujer; al mismo tiempo muestra cómo esta coyuntura impactó a una sociedad con una estructura política autoritaria. Además, por ser un tema con profundas raíces culturales, el ámbito educativo fue un canal a través del cual se posicionó el asunto con mayor incidencia. Su propuesta es demostrar que el replanteamiento de los roles de las mujeres y la recepción pública de esta discusión sentó bases decisivas para la reevaluación del sujeto femenino en México.

Fuentes-Flores y colaboradores se propusieron describir la forma en que las condiciones de trabajo son vividas por profesores universitarios de dos instituciones mexicanas de educación superior. Siguiendo el modelo propuesto por Blanch *et al.* (2010), encontraron que la regulación y el desarrollo son percibidos de manera positiva como elementos que ayudan al crecimiento de los profesores en las universidades; el entorno material, en forma distinta por los profesores en función de los recursos que se les proporcionan, mientras que el entorno social se ve como una fuente de satisfacción pero también de conflicto. El ajuste organización-persona y el ajuste persona-organización se perciben como recíprocos.

Moreno y Marcaccio evalúan los valores hacia el trabajo en postulantes a residencias médicas y los comparan en las especialidades con mayor número de postulantes (cirugía, clínica y psiquiatría). El instrumento utilizado fue la Escala Argentina de Valores hacia el Trabajo (EAVT), el cual se administró a postulantes que estaban participando del concurso de residencias médicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Como resultado, los valores hacia el trabajo se jerarquizaron del siguiente modo: 1° Altruismo, 2° Realización personal, 3° Aspiraciones económicas y 4° Reconocimiento social. Si bien el reconocimiento social figura como cuarto valor en las tres especialidades, éste está garantizado por la formación de grado, más que por la de posgrado.

Herrera-Salas y Madrid-Cuautle analizan la institución del *sujeto ético* en el marco de tres iniciativas: Responsabilidad Social Empresarial (RSE), la norma oficial NOM 035-STPS-2018 y Great Place to Work (GPTW). Tales iniciativas suponen *racionalidades* diferenciadas que movilizan una serie de valores, los cuales establecen un campo de acción de lo necesario, lo permisible y lo pertinente. Proponen la definición de sujeto ético como un atributo, carácter o índole (*ethos*) de un individuo o de un grupo, donde tal agencia ética garantiza una forma de actuación bajo diversos criterios como socialidad, autonomía, “integridad intersubjetiva”, “exigencia de imparcialidad”, “racionalidad y autointerés”,

“inviolabilidad de la persona”, “concepción de lo bueno”, “equilibrio reflexivo”, responsabilidad política, entre otros. Ello conduce a una estrategia de lectura o forma de examinar estas tres iniciativas. Concluyen que, dado el escenario actual que nos arroja la pandemia, ahora resulta más urgente la reflexión ética y la determinación del contexto de eticidad en que se inscribe la empresa y los *stakeholders* implicados en ella.

Ramírez-García se propuso identificar la percepción del empresario sobre los estudiantes y/o egresados universitarios especialmente en aspectos relacionados con la gestión ambiental, en el ramo de los negocios y en su ejercicio profesional como actual y/o futuro administrador de empresas. Para ello se llevó a cabo una encuesta con los responsables asignados de las organizaciones ubicadas en la Comarca Lagunera de Coahuila y Durango de diferente actividad y exclusivamente en pequeñas y medianas empresas. Con los resultados adquiridos se plantea la necesidad de generar y sistematizar un saber ambiental empresarial que pueda ser incorporado a nuevas estructuras curriculares, de aprendizaje y prácticas académicas capaces de preparar al profesionista para abordar los problemas ambientales de su disciplina en las Pyme.

Ramírez-Dueñas y colbs. exploraron distintas dimensiones de la conciencia ética de profesionales de la salud con funciones de docencia en un escenario hospitalario público. Se encuestaron 17 docentes, 76% del sexo femenino, 47% en rango de edad entre 30 a 40 años, 70% de menos de 5 años de ejercicio docente. El conocimiento de la ética y el reconocimiento de los códigos de ética fueron las dimensiones con menor puntaje, los resultados no difieren en los grupos estudiados, a mayor formación se muestra mayor conocimiento de la ética en educación, mayor identificación de componentes de la actuación profesional, mayor identificación de actos corruptos, mayor utilización del lenguaje disciplinar propio de la docencia, así como una mayor inquietud y necesidad educativa conforme avanza la instrucción.

La formación del psicólogo en las universidades mexicanas preocupa a empleadores y profesionales del área tras la incursión de otras disciplinas en temas propios de la psicología; de ahí la necesidad de su regulación. En este contexto, Amador-Soriano, Velázquez-Albo y Guzmán-Games abordan la formación en competencias de los estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Concluyen que los profesores no la promueven dentro del aula y los alumnos desconocen a qué se refiere este enfoque, a pesar de que está incluida en el perfil de egreso.

Delgado-Quiñones y colbs. realizaron un estudio cuasi-experimental en 46 becarios a los que se les aplicó el Cuestionario VAK de Estilos de Aprendizaje; al identificar su estilo de aprendizaje se aplicó una técnica de enseñanza-aprendizaje específica para cada estilo y posteriormente se aplicó el instrumento SQA. Los resultados indican una prevalencia del estilo cinestésico y que se obtuvo un aprendizaje adecuado con la técnica según su estilo de aprendizaje en la mayoría de los participantes.

Por último, Zarza-Meza y colbs. describen algunos resultados generales de los procesos de evaluación de tres organismos responsables de evaluar y acreditar programas relacionados con el ámbito de la salud, tales como Biología, Biotecnología, Biomedicina, Enfermería y Medicina, los cuales abarcan 563 programas en el país con 328,787 estudiantes que representan únicamente el 7.53% de la matrícula nacional, y están acreditados únicamente 251 programas. Su objetivo es compartir algunas reflexiones acerca de la relación entre los organismos gubernamentales y las instituciones de educación superior en el contex-

to de la pandemia por COVID-19, sobre la formación de recursos humanos calificados y especializados en este tipo de problemas sanitarios.

La imagen que ilustra la portada es del artista tapatío Alejandro Ramírez (Guadalajara, 19 de abril de 1969), a quien agradecemos su generosidad al permitirnos reproducirla. Se titula *Contra la pared* (2011), dibujo en pluma sobre papel, 20 x 13 cm.

Revolución, educación y conciencia feminista en México

ABRAHAM MOCTEZUMA-FRANCO¹



Resumen

El artículo aborda el movimiento de mujeres de 1916 que derivó en el Primer Congreso Feminista Mexicano. Analiza la manera en que este acontecimiento abrió un inédito espacio a la participación política de la mujer, al mismo tiempo, muestra cómo esta coyuntura impactó a una sociedad con una estructura política autoritaria. Además, por ser un tema con profundas raíces culturales, el ámbito educativo fue un canal a través del cual se posicionó el asunto con mayor incidencia. El interés de este trabajo viene dado por la dinámica creciente de movimientos de mujeres en el mundo; enmarcar su desarrollo histórico equivale a reivindicar la vigencia de un feminismo que, hasta nuestros días, reclama ser atendido y respetado. Este trabajo se propone demostrar que el replanteamiento de los roles de las mujeres y la recepción pública de esta discusión, sentaron bases decisivas para la reevaluación del sujeto femenino en México.

Palabras clave: Educación, Revolución, Feminismo.

Revolution, Education and Feminist Consciousness in Mexico

Abstract

The article addresses the women's movement of 1916 that led to the first Mexican feminist congress. It analyzes the way in which this event opened an unprecedented space for the political participation of women, at the same time, it shows how this situation impacted a society with an authoritarian political structure. Furthermore, since it is an issue with deep cultural roots, the educational field was a channel through which the issue with the highest incidence was positioned. The interest of this work is given by the growing dynamics of women's movements in the world, framing their historical development is equivalent to claiming the validity of a feminism that, to this day, claims to be attended and respected. This work aims to demonstrate that the rethinking of women's roles and the public reception of this discussion, laid decisive bases for the reevaluation of the female subject in Mexico.

Key Words: Education, Revolution, Feminism.

Recibido: 9 de octubre de 2020
Aceptado: 14 de noviembre de 2020
Declarado sin conflicto de interés

1 Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Puebla. México. amf6808@gmail.com

La Revolución llega al borde de una nación

La Revolución demoró cinco años en llegar a Yucatán; si alguna razón hubo debe buscarse en el aislamiento geográfico de la península. Hasta 1915 los terratenientes dominaron la zona con el apoyo de sus propias fuerzas privadas y locales, las policías municipales y las estatales. Dada su posición peculiar, a la gente de la localidad le fue difícil tener noticias del movimiento revolucionario en el resto del país. Pero —además de la geografía— también hicieron su parte los sucesivos gobernantes de Yucatán.

Los “reyes del henequén” y también miembros de la “Casta Divina” se encargaron de mantener a raya al estado, lejos de la marea revolucionaria. Esta burguesía peninsular buscó hacer del estado un territorio exento de revolución. Eso les aseguraba un negocio jugoso: la perpetuación de un esquema millonario a costa de la inmensa masa de campesinos explotados, aislados, torturados y obligados a trabajar como esclavos en sus plantaciones de henequén.

Por otra parte, los constitucionalistas de Carranza se extendieron como mancha de aceite sobre el país. Una vez derrotadas las fuerzas convencionistas, Carranza instaló caudillos militares confiables en los estados y en las regiones ocupadas para consolidar su poder. Posteriormente, los jefes carrancistas hicieron su parte: en sus espacios de ocupación, implantaron la estrategia nacional de dominación sobre la que se levantó, a pedazos, el nuevo Estado revolucionario mexicano. Al General Salvador Alvarado le fue asignado el estado yucateco. Su tarea tuvo un doble propósito: transformar la estructura social tradicional de la región y acabar con la tiranía de los hacendados henequeneros.

Como parte de su programa revolucionario, el General Alvarado se propuso liberar a las mujeres de siglos de restricciones forjadas por la religión tradicional. Su enfoque fue un conjunto de innovaciones culturales que resultaron sorprendentes tanto para México como para el mundo de su tiempo. En esta misma línea, convocó el primer Congreso Feminista de México (1916), impulsó la coeducación en las escuelas yucatecas, reformó el código civil e impulsó la apertura del empleo gubernamental para las mujeres (Gilbert, 1992:131). En síntesis: sus leyes y reformas llegaron a hacer del Estado una vanguardia cultural revolucionaria (Tannenbaum, 1933:117).

De este modo la Revolución llegó hasta los márgenes de una nación. Alcanzó a un estado aislado y con

sus recovecos en abandono. Posteriormente, se configuró un complejo entramado político, ideológico y cultural, atravesado por forcejeos y negociaciones entre el proyecto cultural del estado central y los particularismos regionales de cada provincia. Así, el Estado hegemonizó y nacionalizó como formas de cooptación el estado civil, la justicia, las administraciones locales, la Iglesia, los medios de comunicación y las empresas modernas (Giménez Montiel, 2005:95). Al final, el objetivo fue imponer una ideología: la del nacionalismo revolucionario.

En este contexto, la educación fue uno de los factores más poderosos de nacionalización. Los generales sonorenses entendieron que la escuela se vuelve un componente clave desde el momento en que se sanciona como “obligatoria”. La competencia que por ley ejerce es la de extirpar jergas regionales y extender una misma cultura nacional por la que el “estado-patria” espera el tributo que le es debido (Giménez Montiel, 2005:98). A continuación, un cuadro que muestra los efectos “políticamente correctos” de esta política revolucionaria en los inicios de un primer movimiento feminista en México.

La disputa por la educación y el Primer Congreso Feminista en México

En su carácter de gobernador de Yucatán, el General Alvarado impulsó la educación de la mujer, promovió su incorporación al campo laboral y sentó las bases para el ejercicio de su derecho al voto. Con la finalidad de ofrecer información que permita una comprensión más amplia y documentada es preciso comenzar por revisar algunos aspectos de su personalidad, ya que este militar sonorenses aparece en la escena como uno de los principales artífices del acontecimiento que aquí se relata. Por principio de cuentas debemos señalar que, en el rubro de la educación, Alvarado estuvo cortado con las mismas tijeras que el resto de los carrancistas en general: “la Iglesia era enemiga de la justicia, de la Ilustración y el progreso social” (Macías, 2002:93).

Salvador Alvarado fue un hombre indomable para el mundo de la Iglesia. El remedio no se encontraba en retirarse a un apartado rincón del mundo y, desde ahí, buscar un escape en lo distante. El revolucionario estaba en contra de que se creyera, y se hiciera creer, que la vida consistía sólo en eso: una huida sobrenatural. Como parte de una suerte de arrebató demencial y con la finalidad de acabar con la estructura de una vida desorientada, Alvarado intentó cerrar de gol-

pe un proceso e instalar al hombre en un mundo nuevo, sencillo y firme. Su rechazo a todo lo sobrehumano lo llevó a promulgar un decreto en el que ordenó cerrar todas las Iglesias de Yucatán (Macías, 2002:93). Gilbert comenta:

Su hostigamiento a la Iglesia local, que a veces llegaba a los actos de persecución violenta, jamás fue entendido por el campesinado profundamente religioso y lo llevó a perder el respeto de grandes segmentos de la elite y los sectores medios urbanos. Como tantos miembros de su generación de caudillos norteros, 'ideológicamente nutridos en... misas seculares que exaltaban la Patria juarista y anticlerical', Alvarado contrastaba el 'paraíso secular' del moderno Estado capitalista que sería el futuro de México con la 'caverna de clericalismo' que había sido su pasado feudal. Durante los dos primeros años de su régimen, Alvarado aplicó una presión casi continua sobre la Iglesia, exiliando sacerdotes, saqueando y cerrando templos, transformando edificios eclesiásticos en escuelas públicas (Gilbert, 1992:133).¹

Sin embargo, la Iglesia en la península no había tenido una presencia tan fuerte como en otros estados, por ejemplo, Jalisco o Guanajuato, razón por la cual las escuelas laicas incluso habían tenido éxito y eran relativamente bien aceptadas. Al parecer el brote de sus arbitrarios entusiasmos impidió al General ver éste singular contraste; no pudo ver esta diferencia regional y, haciendo alarde de un estoicismo e irreligiosidad excesivos, se lanzó contra los fieles, es decir, contra los creyentes y sus adhesiones espirituales. Enceguecido, también les dio la espalda a los yucatecos progresistas con orientación secular. Éstos no apoyaban tales medidas, tampoco la idea de agitar antiguos odios religiosos.

Ejemplo de ello fue la directora de una escuela normal, privada y laica: Consuelo Zavala y Castillo. Como una reacción frente al exceso, en 1916, en un congreso que el propio Alvarado había promovido y en el cual atacó una supuesta alianza entre las mujeres y la Iglesia, Consuelo Zavala tomó la palabra para interpellarlo. Pasando por alto un secreto a voces –“o reinaba el silencio o hablaba el General”– Zavala inquirió a Alvarado sobre su actitud de crítica al clero siempre que podía “y en particular en cada festival escolar” (Macías, 2002:93). Aquí habrá que imaginar a los asistentes: instalados en ese repentino abismo de la costumbre, resistente a toda posible sorpresa, enterados de que nadie debe cuestionar el discurso

de la máxima autoridad porque, de hacerlo, podría ser un golpe para todos. A pesar de eso, Zavala irrumpió y la reacción del pleno seguro se inundó de silencio. Quizá la tensión llegó al colmo de mantener tiesos de expectativa a los concurrentes.

Tal vez después, con una entonación preocupada y amiga, la profesora agregó que ese anticlericalismo tan radical sólo conseguía asustar a los padres de familia de Mérida. Señaló que ante el pavor de dejarse arrebatar por el vendaval de un extremismo sustancialmente falso, los niños eran enviados a su escuela y no a las públicas que el gobierno de Alvarado había instalado. Aquí es importante recordar que todo extremismo fracasa invariablemente porque consiste en exaltar sólo un punto de la realidad a costa de negar la totalidad. Por tanto, ante la parálisis monótona, triste y mecánica que los extremismos imponen, Zavala remató su intervención con un áspero argumento: los niños eran canalizados a su escuela no porque ahí se enseñara religión, sino como resultado del temor que suscitaba en los padres la postura extremista e intransigente del General (Macías, 2002:93).

Discreta y equilibrada, Zavala criticó el modelo de educación pública del General como si éste no fuera a ninguna parte; sin embargo, es posible que el tono de reclamo urgente haya estado dirigido, sobre todo, a la noción de educación racionalista de Alvarado. Quizá lo insostenible no estaba en el pedido sorpresivo de un planteamiento nuevo, sino en el hecho de que se buscaba conectar el desarrollo formativo del estudiante con la noción socialista de lucha de clases. El objetivo primordial de las escuelas de Alvarado fue elevar al yucateco de peón a asalariado. Por tanto, la “educación transformaría a un peón oprimido e inmóvil en un obrero productivo, dotado de habilidades y actitudes apropiadas para el capitalismo modernizador” (Gilbert, 1992:246). Ese, era el modo más práctico de exasperar a los miembros históricos de la élite tradicional yucateca y a sus familias de profesionales.²

Después de un silencio cargado de expectativas, seguramente se fue apoderando del espacio un murmullo como venido de todos lados. Entonces el General respondió desde su calma grave y pensativa. Es posible que después de lanzar una rápida sonrisa, con una adulación irónica a medias, el General señalará que “...frente al blanco conservadurismo común entre los yucatecos, el tono liberal de la inteligente profesora se veía de color de rosa” (Macías, 2002:94). La tentativa de explicación de la maestra Zavala fracasó. Su intervención no consiguió frenar los impulsivos ata-

ques de Alvarado contra la Iglesia. El efecto fue opuesto. Alvarado alentó con más fuerza la “educación racionalista” en las escuelas públicas, una idea en boga que adoptó de Francisco Ferrer y Guardia, mártir anarquista y pedagogo español.

Alvarado continuó dando marcha a su profecía en clave; para él no había más que dos caminos: aplazamiento o emancipación. Era urgente fabricarle al yucateco otro interés en la vida que lo desviara de ver en Dios y en el alma lo único real e importante. La escuela moderna de Ferrer que Alvarado defendía se basaba en mostrar que el pensamiento religioso es irracional y anticientífico.³ Estas fueron las razones que motivaron al General para organizar dos congresos pedagógicos y otros dos feministas. El objetivo fue conseguir el apoyo de los maestros en su cruzada por acabar con el fanatismo de las generaciones jóvenes, a través de la educación racionalista. El objetivo visible era éste, sin embargo, el oculto respondía a un interés personal eminentemente político.

El general norteño era consciente de que la Revolución había llegado a Yucatán con él, desde el exterior. Por ello, buscaba hacerla resbalar desde lo alto hacia el resto de la pirámide social yucateca. Debemos recordar que Alvarado era un extraño invasor en la península, un revolucionario que había estado cambiando constantemente de escenario –Frank Tannenbaum destaca que “su llegada a Yucatán fue como un ciclón que destruyó el feudalismo profundamente enraizado” (Tannenbaum, 1933:117). En esas condiciones no siempre es fácil llegar y afirmarse sobre los demás en un espacio ajeno.

Alvarado era consciente de que sin el apoyo de una sólida base social sus reformas no llegarían lejos. Estaba consciente de que derribar viejos conceptos, y forjar una ideología radicalmente original, no sería tarea fácil. Entonces consideró la idea de los congresos, cual si fuesen el pretexto sensato y el invento nacional por excelencia. Éstos podían ser foros tendientes a despertar el interés en sus propuestas, así como espacios en donde generar el respaldo político que buscaba. Le ayudarían a ganar presencia y proyección entre los yucatecos, esperaba que estas plataformas funcionaran como campos de entrenamiento para futuros dirigentes de Yucatán (Macías, 2002:94).

Así se planteó el Primer Congreso Feminista en Mérida, de a poco y casi sin quererlo, inesperadamente cercano y venido desde un *afuera* masculino.⁴ Éste fue el primer congreso feminista organizado en México y el segundo en América Latina. Seis años atrás, en

1910, tuvo lugar el primero y fue realizado en Buenos Aires, Argentina. A diferencia del congreso mexicano, el argentino sólo estuvo en manos de mujeres, mérito de la Asociación Universitarias Argentinas (Landaburu, Lancarica Kohn & Pennini de Vega, 1982; Carvajal, 2010; Gargallo Celentani, 2012), mientras que seis años después, el Primer Congreso Feminista en México fue organizado por un general.

Salvador Alvarado se encargó de planear el diseño del evento. Aunque dejó las tareas del congreso a las mujeres yucatecas, él se abocó a la organización del programa en un intento por controlar temas y puntos a tratar. Formuló cuatro preguntas para ser discutidas durante los cuatro días que duraría el mismo (Paredes Guerrero, 2005:156).⁵ De entrada, un congreso de contrastes: preguntas planteadas desde lo que un hombre consideraba debían discutir las mujeres, discusiones con programa restringido para quien había retenido el habla durante largo tiempo. Creación de espacios para liberar palabras retenidas por siglos, pero con la cautela de evitar su inmediata ocupación.⁶

El general Alvarado pidió que las deliberaciones giraran alrededor de los puestos públicos que podían y debían ocupar las mujeres. Asimismo, esperaba apoyo a su modelo de educación racionalista y también que fuera aprobada la participación política femenina una vez que las aguas volvieran a su cauce, es decir, cuando el gobierno militar terminara y diera inicio otro: el gobierno constitucional en el país (Macías, 2002:96-97). Alvarado designó a la maestra Consuelo Zavala como cabeza del comité organizador. Zavala y su comité, la mayoría profesoras de tiempo completo, siguieron puntualmente las instrucciones del gobernador: sólo invitaron a mujeres “honestas” y que tuvieran por lo menos un grado de educación. Aquí encontramos un procedimiento opuesto al que se supone ejerce el mundo moderno por influencia del principio democrático. Prostitutas y analfabetas, no; un principio de exclusión de donde sale por antítesis lo indeseable:

Es comprensible que el congreso quedara prohibido a las prostitutas ya que, en el pasado reciente, quienes se oponían al cambio, incluyendo al conservador yucateco Ignacio Gamboa, ligaban a las feministas con las “malas mujeres”. Sin embargo, la razón por la cual las asistentes debían tener por lo menos un año de educación no es tan clara; es cierto que dicha medida restringía la asistencia a una proporción manejable, pero también excluía a todas las mujeres que no fueran ladinas ni de clase media de participar en las deliberaciones. A pesar de todo el palabrerío de

Alvarado acerca de la igualdad y la redención de los indios, en este método de selección de participantes es fácil identificar prejuicios raciales y de clase (Macías, 2002:97).⁷

Con todo y el sesgo discriminatorio de inicio, cerca de 620 delegadas del estado de Yucatán asistieron al congreso.⁸ Para entonces, el colegio de Consuelo Zavala ya contaba con alrededor de 400 estudiantes inscritos en diferentes niveles, desde primaria hasta normal. Ahora, en su calidad de presidenta del comité organizador ofreció una entrevista a *La Voz de la Revolución*. En ella manifestó, en principio, ser feminista. Señaló además que había enfrentado muchos obstáculos por la acreditación oficial de su escuela. Al preguntársele su opinión del congreso, contestó que era más adecuado llamarle “pláticas sobre feminismo”:

“...un congreso significa la culminación de un esfuerzo y son sólo los cimientos de la gran tarea educativa que hará de las mujeres personas completas, fuertes y preparadas para enfrentar la vida...”⁹ (*La Voz de la Revolución*, 10 de enero de 1916, citado en Macías, 2002:98).

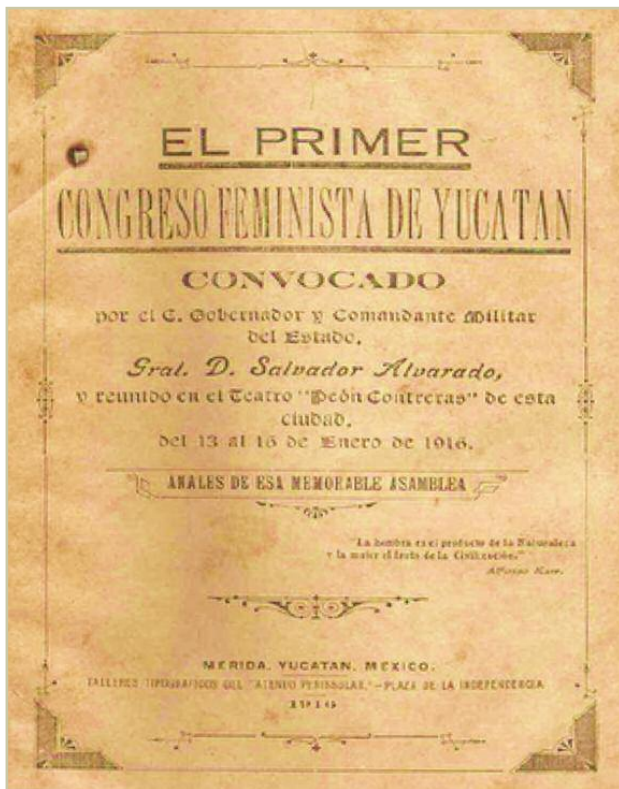


Figura 1. Primer Congreso Feminista de Yucatán

Tomado de Ramírez Salgado, Raquel, en: *Distintas Latitudes*; *Revista de Reflexión Latinoamericana*.

Las discusiones en el Primer Congreso

En la sesión inaugural del insólito evento se dio lectura al trabajo de Hermila Galindo, titulado “La mujer en el porvenir”. Su contenido sacudió a un sector de las asistentes y reveló diferencias profundas entre moderadas y radicales. El planteamiento de Galindo, previsor y calculado, insistía en que las mujeres tienen impulsos sexuales tan fuertes como los hombres. Por tanto –agregaba– eran necesarias clases sobre fisiología, anatomía e higiene, para que las mujeres pudieran comprender y controlar la naturaleza de sus cuerpos (citada en Macías, 2002:99).

Al oír esto, algunas de sus más conservadoras coetáneas, contenidas severamente en los límites de las costumbres, habrían quedado atónitas. Perplejas, tuvieron que escuchar el resto de la exposición en la que a continuación se exhibía –ante los ojos y oídos de un auditorio alarmado– una apología del divorcio, una postura contra la religión y un ataque sobre el machismo mexicano.¹⁰ A pesar de sonrojos, pudores y vergüenzas, las profesoras no podían evitar la escucha de las últimas palabras, éstas incluían encendidos rubros patrios, referidos a vividores extranjeros que venían al país a formar verdaderas industrias de explotación de mujeres mexicanas sumisas e ignorantes (citada en Macías, 2002: 99).¹¹

Ante el desbordamiento de una furia de libido peligrosamente contagiosa, Isolina Pérez, profesora de astronomía y matemáticas, irrumpió desde la tercera fila del teatro Peón Contreras y exigió se destruyera el escrito, se le aislara y marcara en sus descaros ante el tamaño de la tropelía. Un sector del auditorio estalló en aplausos. El otro se colmó de protestas, llamando a romper esa rigidez agarrotada para así aceptar el desafío de un discurso que, de pronto, emergió confrontándolas al proceso, real o imaginario, de sus vergüenzas más íntimas (Macías, 2002:100).¹²

De pronto, emergieron los núcleos que integran el marco de opciones ideológicas en la sociedad. Ahí, en el centro de ese mundo, Hermila Galindo, de izquierda, representando al ala radical; en tanto que Francisca García Ortiz, de derecha, encabezaba al grupo reaccionario. Sin embargo, ni uno ni otro de los grupos representó a la mayoría de las delegadas.¹³ Una ola de palabras se rompió con la intervención de las moderadas, al frente, Consuelo Zavala. Como un grito quedo, la intervención de este otro grupo cerró la marcha de las discusiones sobre este punto.

Para cortar el yugo de la tradición, tapan el borbotón de tantos y tantos años de cargar con la imagen de

aquella mujer atribulada, mitológica, errante y reducida a un acostumbrado objeto de decoración, las moderadas propusieron apertura de escuelas para que todas las mujeres sin excepción tuvieran acceso a la educación universal, primaria y laica (Macías, 2002:101). La petición, a juicio de las moderadas, estaba en el corazón del problema: para 1916 el confort y bienestar de la cultura sólo estaban reservados a los hombres, únicos posibles para cursar la melindrosa oferta de carreras disponibles para entonces: doctores, farmacéuticos, abogados y agentes comerciales.

Para no seguir el torcido camino de lo fatal y previsible, el sector moderado propuso se abriera masivamente la posibilidad de estudiar la profesión de maestras. Finalmente, el rumbo de la controversia se decidió con la participación de este sector. No obstante, el sensible tema de la religión no pudo quedar fuera de lo discutido. Sobre este asunto el grupo moderado estaba convencido de que el modelo de educación laica reducía la influencia clerical. Otra fracción del pleno, incluso, habló de la posibilidad de celebrar alguna clase de reuniones o encuentros con vocación y encauce socialista, a manera de contrarrestar la fuerza de los festivales religiosos tradicionales (Macías, 2002:101).¹⁴

Con tanto miedo del presente como del pasado, y por fuerza de las circunstancias, estas mujeres fueron empujadas a una zona de discusión para fijar la sospecha de otra razón, de otro sentido; uno que apareció como promesa: la de estar a la misma altura de los hombres de su tiempo y, por tanto, con un rumbo y un lugar en lo que de largo tiene el destino humano. Desde este horizonte las radicales apoyaron la propuesta de una de sus dirigentes: Porfiria Ávila Rosado. La propuesta de Ávila se basaba en una serie de reformas al código civil vigente desde 1884. Dichos cambios pasaban por la revisión y discusión de todo lo que ese documento alojara en términos de discriminación femenina, particularmente los artículos que cancelaban los derechos legales y de propiedad de las mujeres casadas.

En un imperativo de autenticidad, fue planteada la abolición de los decretos que impedían el desarrollo pleno de sus potencialidades, entre ellos, figuraba la idea de Alvarado de otorgar a las solteras los mismos derechos que a los solteros para abandonar su hogar una vez cumplidos los 21 años de edad (Macías, 2002:102).¹⁵ El reclamo airado y enérgico de reforma se basaba en la idea de no supeditarse más a ser la última periferia de la vida humana, una nueva ley con

la cual era preciso empezar a plantear nuevas formas de convivencia.

Se buscaba inaugurar un código nuevo con el cual pudiera conquistarse una región propia. La exigida reforma a la ley vigente no fue emoción de un momento, tampoco se impuso de modo pasajero.¹⁶ Las discusiones sobre el código civil abrieron un repertorio de posibilidades que acabaron por converger en un mismo punto: reordenar el cúmulo de quehaceres forzados para la mujer, de los cuales ninguno implicaba un sentido de satisfacción plena. Una liberación femenina amaneciendo, cobrando conciencia de su poder y sus derechos.¹⁷

La creación de un nuevo código estaba en curso y con ello otros elementos aparecieron, como el planteamiento de que la educación vocacional para mujeres fuera sufragada por el estado y con ello ensamblar un tipo femenino socialmente autónomo, dotado de las herramientas necesarias para sostenerse a sí mismo. De este modo, la orientación de la mujer al momento de casarse dejaría de determinarse por la necesidad, ahora se casarían por gusto (Macías, 2002:103).¹⁸

Las radicales celebraron el aliento antirreligioso del modelo de educación racionalista en las escuelas primarias, planteado como vehículo formativo para la mujer. Según esto, era necesario para inundar las aulas y desterrar al viejo paradigma de instrucción oficialmente escolarizado, basado en una solemnidad acartonada, memorística y con rigidez de muerte. Aquí la voz del sector moderado se escuchó una vez más con Zavala al frente, subrayaron que pocas profesoras ahí presentes conocían a conciencia la propuesta pedagógica de Ferrer y Guardia, creador del modelo en cuestión, por tanto, formularon que antes de dar cualquier paso en dirección a modificar el sistema de enseñanza, era necesario capacitar intensivamente a las docentes, observando y analizando los métodos trazados por la escuela moderna de Ferrer. La mayoría de las delegadas terminó apoyando la posición de las moderadas, liderada por Zavala.

No obstante esto, la propuesta no contó con el respaldo de las radicales, las cuales, al parecer, sólo vieron en lo último un conjunto de palabras medidas por la costumbre y desde ahí descargaron sobre las moderadas la acusación de tímidas y reaccionarias. Por lo que se puede observar, pocas maestras respaldaron el osado camino de los cambios en las escuelas primarias. La "prudencia" dictaba esperar la reacción del pueblo sobre las ideas que Alvarado tenía en materia educativa (Macías, 2002:103).¹⁹

La aprobación del sufragio femenino

Arrastradas por un viento profético y de fuerza parabólica, llegaron al cuarto y último de los grandes temas: la participación política de la mujer. A medio camino, entre el optimismo y la resignación, otra vez se hizo escuchar una de las tantas versiones del conservadurismo moderado. Consuelo Zavala consideraba que aún en el caso de las mujeres educadas, las mexicanas no estaban preparadas psicológicamente para participar en política.

La opinión de la mayoría se fue decantando hacia la idea de que era prematuro involucrar a las mujeres en asuntos de política. Acordaron por “vía de mientras” dejar esa tarea a las mujeres del futuro. Es decir, que las mujeres de las siguientes generaciones se encargarían de recibir el voto y ocupar espacios gubernamentales (Macías, 2002:104).²⁰ Es mejor una demora impuesta por la “prudencia” que precipitarse a dificultades acaso irreparables, tal parece que ésta fue la consigna que impuso la facción conservadora con Zavala al frente.

La propuesta de Zavala basada en postergar el voto femenino no contó con el respaldo de muchas otras mujeres, quienes estaban lejos de ver en el sufragio mismo un auxilio contraproducente a la naturaleza femenina. En la última sesión del congreso se discutió una nueva demanda en favor del sufragio femenino. Las radicales plantearon una reforma a la constitución yucateca para que las mujeres mayores de 21 años pudieran votar en elecciones municipales y ocupar puestos públicos. La propuesta fue acompañada de una exigencia al gobierno del estado para que solicitara cambios a la constitución del país, a fin de considerar el sufragio femenino en elecciones municipales. La demanda fue aprobada de manera unánime.²¹

En aquella histórica sesión, la solicitud se aprobó aún en contra de las resoluciones básicamente conservadoras de la profesora Consuelo Zavala. En algunos espacios álgidos de discusión, dando vueltas sobre sí misma, como con pasos urgentes y atropellados, se escuchó a Zavala señalar a voz en cuello que: “...las propuestas no son para hoy sino para el porvenir”, y en otro momento inquirió: “¿Estamos en un congreso feminista o en un congreso sufragista?” (Paredes Guerrero, 2005:157). Finalmente, este episodio las hizo pioneras en la lucha por la reivindicación política de la mujer y su protagonismo resultó crucial en la historia del movimiento feminista yucateco y mexicano.²² Consecuencia de lo anterior, en 1922

Elvia Carrillo se transformó en la primera mujer de Yucatán, y todo México, en ser elegida a la diputación estatal; asimismo, Rosa Torres se convirtió en regidora del ayuntamiento de Yucatán (Gilbert, 1992:250).

De la periferia al centro

La importancia del episodio que acabamos de narrar radica en la posibilidad de comprender lo que ciertos grupos o colectivos pueden decir de sí mismos conforme sus sociedades se transforman en el curso del desarrollo social. Pero la elasticidad que adquiere una identidad a partir de sus distinciones críticas con otros grupos y de las distancias reflexivas con respecto a la unidad englobante de un discurso nacional, no podría desplegarse si no fuera por la progresiva maduración de las ideologías de clase (Giménez Montiel, 2005:104). A través de éstas las masas profundas “despiertan” según Lenin, Gramsci y Benjamin, entre otros.

Se trata de un lento trabajo de concientización que parte de la materia prima de un grupo o sector a quien se busca hacer “consciente de sí mismo”. De algún modo, Alvarado entendía este proceso. Sabía que su autoridad en una sociedad ajena era quebradiza y frágil. Desde una audaz mirada política lo que el revolucionario observó en Yucatán fue comunidades, grupos y sectores extensos, integrantes de una sociedad aún no domesticada por alguna institución cultural o política moderna.

Era preciso, por tanto, apostarle a la generación de nuevos espacios de lo discursivo donde se diera la trabazón con posibilidades institucionales nuevas. Esto lo logró mediante la táctica de hacer jugar, a partir de las diferencias, los saberes liberados que ahí se desprendieran. Dicho de otro modo, una sociedad no madura realmente sino a partir del momento en que la población controlada por un Estado queda irrigada por un nuevo discurso social capaz de aportar un sentido más integrador que los precedentes.

Las modalidades históricas de los discursos sociales se van transformando al calor de las mutaciones internas que experimenta un país, combinadas con las colisiones y reacomodos internacionales que lo afectan. El efecto hacia adentro deriva en un conjunto de prácticas e intercambios más densos, dinámicos, consistentes y articulados, de ahí que busquen poner a discusión las jerarquías delineadas por las ideológicas cultas de los aparatos; todo esto a partir de las contradicciones reconocidas por un discurso social generado desde abajo. En este contexto de negociaciones

y disputas por el sentido de una realidad histórica y cultural, se va reelaborando y difundiendo una nueva historia social común que abra paso a la reinención de una nación con sus mitos fundacionales (Giménez Montiel, 2005:100).

Llama la atención ver como en las sociedades occidentales modernas se articula una “experiencia” desde la cual los individuos se van identificando a sí mismos como sujetos, y en este caso, sujetos de una sexualidad que no deja de estar expuesta a interferencias externas, zonas de dominio político, mediaciones, posesión de saberes y campos de conocimiento diversos que se estructuran y se van ensamblando en torno a sistemas de reglas y restricciones. Es decir, nos referimos a la forma “en que los individuos se ven llevados a dar sentido y valor a su conducta, a sus deberes, a sus placeres, a sus sentimientos y sensaciones, a sus sueños” (Foucault, 2005:100).

Una “experiencia” revelándonos como consecuencia de la conexión entre formas de subjetividad, campos del saber y tipos de normatividad dentro de una cultura. Pero también es una “experiencia” que se dilata y expande en la medida en que encuentra posibilidades para liberarse de esquemas rígidos y del sentido común. Es entonces cuando llega el momento de introducir en la región de lo histórico la discusión sobre el “deseo” y el “sujeto del deseo”, y exigir que la manera en que fue distribuida la trama general de lo “prohibido” sea llamada a cuentas para inquirir que puede haber de racional en la norma y, en consecuencia, reclamar su replanteamiento.

Foucault habla de la sexualidad –al igual que del encierro, la locura, o el deseo– como parte de lo que llama “una experiencia históricamente singular”, que se puede analizar a partir del descubrimiento de tres ejes: “la formación de los saberes que a ella se refieren, los sistemas de poder que regulan su práctica y las formas según las cuales los individuos pueden y deben reconocerse como sujetos de esa sexualidad” (Foucault, 2005:8).

Se trata de una mirada escrutadora que fije su atención en las distintas combinaciones a que dan lugar los juegos de falso y verdadero a través de los cuales se establece lo anormal como todo aquello que no embona con las formas estilizadas de la conducta y que, aunque no nos lo parezca, son presentadas bajo la función de constituir un saludable “equilibrio” social; “equilibrio” que castiga, señala, juzga y sentencia las renunciaciones voluntarias, al tiempo, que invalida las alternativas de otros modelos para darle un revestimiento de naturalidad.

Nos dice Foucault que es a través de estos juegos de falso y verdadero que “el ser se constituye históricamente como experiencia”, una que siempre va camino a convertirse en la más estricta verdad. Ésta es la que finalmente circunscribe y limita el ámbito de las aspiraciones, además de establecer lo que puede y debe ser pensado:

¿A través de qué juegos de verdad se da el hombre a pensar su ser propio cuando se percibe como loco, cuando se contempla como enfermo, cuando se reflexiona como ser vivo, como ser hablante y como ser de trabajo, cuando se juzga y se castiga en calidad de criminal? ¿A través de qué juegos de verdad el ser humano se ha reconocido como hombre de deseo? (Foucault, 2005:10).

Para el caso que analizamos podemos decir que con arrojo y audacia una insurgencia femenina irrumpió en la escena no para confirmar viejas creencias, más bien para denunciar sospechosas ausencias encubiertas detrás de dichas creencias. Lo interesante del suceso está en detectar de qué manera y cuáles fueron los ámbitos de la “experiencia” desde los que se problematizaron las prácticas y comportamientos de la mujer derivándolos en objeto de reflexión y discusión. Es decir, no dejar de prestar atención a las condiciones que permiten al ser humano problematizar, en un momento dado, “lo que es, lo que hace y el mundo en el que vive” (Foucault, 2005:13).

Lo que observamos en este episodio es un eje de la experiencia emergiendo como resultado de un haz de relaciones complejas, concretas y diversas. Alvarado en tanto hombre de ambiciones presidenciales supo aprovechar éste momento de coyuntura histórica con la finalidad de forjarse para sí mismo una amplia base política en la península. Tenía en mente ser gobernador legalmente constituido del estado, ser elegido en las urnas por un periodo de tiempo para después aspirar a la presidencia de la República. Pero su compromiso ideológico y pensamiento social se identificaron con la idea clásica de la modernización característica de los reformadores burgueses.

A pesar de que se creía socialista, la formulación básica de su programa “revolucionario” buscaba dar respuesta a demandas de trabajadores y campesinos siempre que se ajustaran a los límites instalados dentro de la periferia capitalista. Al parecer su convicción socialista no fue más allá de una mera adhesión filosófica al concepto. Su idea de socialismo respondía más bien a un plan afinado para eliminar toda traba que impidiera el desarrollo de un capitalismo indus-

trial en el estado promovido a través de una adaptación populista:

Renglón por renglón, el horizonte ideológico de Alvarado era el de Obregón, Calles y la naciente clase de jefes sonorenses que en los años veinte, y principios de los treinta, consolidaran el Estado revolucionario burgués en México. En Yucatán, Alvarado no trató de defender sólo el capitalismo, preservando el derecho a la propiedad privada, sino también de implantarlo por toda la región, sustituyendo con la relación salarial todas las formas de trabajo obligatorio o precapitalista. Los monopolios extranjeros y los agentes locales que especulaban con el bienestar de la región eran los enemigos. El plantador o empresario productivo, laborioso, no tenía nada que perder, siempre que no abusara de sus trabajadores. La meta de Alvarado era la transformación de lo que consideraba hacendados neofeudales en capitalistas modernos, convertir a los peones y obreros semiesclavos en verdaderos propietarios. En el clima saludable de capitalismo que surgiría de estas reformas, ricos y pobres por igual serían redimidos... (Gilbert, 1992:129).

Aunque no contó con los ritos que preceden y acompañan la asunción glorificada de un nuevo mandatario de Estado, Alvarado pudo rehacerse, pero justo es decir también que sin el impulso de una buena cantidad de mujeres con educación, y de las combativas maestras yucatecas, los esfuerzos del general norteño simplemente habrían sido infructuosos. Por tanto, hizo acompañar su empeño por llegar a la presidencia con el cruce de una visión social, cultural, estratégica, que resultó toda una revelación y una inesperada excepción. El acontecimiento se configuró como si las extrañas circunstancias se hubieran acomodado para imponer un nuevo momento fundacional.

Podemos corroborar que las mujeres yucatecas lograron generar su dinámica y desarrollaron la capacidad de articular su propia praxis política con los aires de cambio revolucionario que soplaban en el resto del país. Los dos congresos feministas promovidos por Alvarado se transformaron en "hitos en el desarrollo de la conciencia femenina en el México moderno" (Macías, 2002:108). En el ámbito político, las luchas de las mujeres yucatecas pusieron al descubierto un pasado inédito, una vida al margen y una percepción distinta del papel de la mujer en la sociedad.

Notas

- 1 En otro momento, el mismo autor señala: "...el espectáculo público de los federales montados de Alvarado que se metían a las iglesias de la vecindad y profanaban los altares no fortalecía la popularidad del General. Indignados plantadores y profesionales, incluidos algunos miembros de la coalición revolucionaria de Alvarado denunciaban estos 'actos sacrílegos' patrocinados por un gobierno que había degenerado en 'una tribu de salvajes encabezados por un Atila moderno'" (Gilbert, 1992:134). Por otra parte, y sobre el mismo punto, Victoria Ojeda registra lo siguiente: "El 24 de septiembre de 1915 se realizó una violenta manifestación anticlerical que culminó con la invasión de la Catedral y la destrucción de imágenes religiosas y objetos de culto. Aunque es poco creíble la versión difundida por algunos escritores yucatecos, que afirman que el Gral. Alvarado contempló esos hechos desde el balcón principal del Palacio, lo cierto es que, pese a que se perturbó el orden público y se ocasionaron daños materiales, no se realizó ninguna investigación ni se detuvo a nadie" (Victoria Ojeda, 2010:62).
- 2 En este mismo sentido Victoria Ojeda señala: "Alvarado consideraba la educación como un instrumento importantísimo y necesario para complementar el proceso de reformas. Por esto incautó *La Revista de Mérida* cuyas páginas desorientaban e inculcaban los valores de la oligarquía, y fundó *La voz de la Revolución*, publicación oficiosa que difundía los ideales del constitucionalismo. Como parte de la educación, contemplaba también una campaña de desfanatización enderezada especialmente contra el clero católico, uno de los sectores más retrógrados de la sociedad" (2010:62).
- 3 Alvarado comentó al periodista Ernest Gruening que sus arranques anticlericales tenían "el propósito deliberado de demostrar a los indios que no los partiría un rayo, que los constitucionalistas no eran los enemigos de Dios, como les habían dicho los sacerdotes" (Gilbert, 1992:133).
- 4 De acuerdo con los datos recabados por Anna Macías, todo parece apuntar que la organización del Primer Congreso Feminista en Yucatán nació en este contexto y fue idea del director de una escuela pública, de nombre Agustín Franco, autor, además, de una obra sobre la historia del feminismo mundial. Uno de los colaboradores más cercanos de Alvarado, el coronel J. D. Ramírez Garrido, encargado de la Dirección de Educación Pública del Estado, hizo llegar la sugerencia de Franco al general Alvarado. Al día siguiente, un 27 de octubre de 1915, fue aprobada la idea e inmediatamente se avisó al editor de *La Voz de la Revolución* (Macías, 2002:95).
- 5 Janet Paredes señala que las preguntas fueron las siguientes: 1) ¿Cuáles son los medios sociales que

deben emplearse para manumitir a la mujer del yugo de la tradición? 2) ¿Cuál es el papel de la escuela primaria en la reivindicación femenina, pues tiene la finalidad de preparar para la vida? 3) ¿Cuáles son las artes y ocupaciones que debe fomentar el Estado para preparar a la mujer para la vida intensa del progreso? y 4) ¿Cuáles son las funciones públicas que puede y debe desempeñar la mujer con el fin de que sea elemento dirigente de la sociedad? (Paredes Guerrero, 2005:156).

6 A pesar de los esfuerzos y la encomiable iniciativa del Gral. Salvador Alvarado, habrá que tomar en cuenta que: "...aún en el espacio de las generalidades, algo es notorio: las mujeres (el género, los grupos, las individualidades de gran fuerza) significan poquísimos en lo político y social, y prácticamente nada si se les sitúa frente a la deidad de esos años: la Historia (con mayúscula), territorio exclusivamente masculino. Según la doctrina patriarcal ni el poder ni la violencia ni la valentía indudable ni la lucidez histórica son asunto de las féminas. Por eso, en la recuperación histórica del papel de las mujeres en la lucha armada y en la vida institucional, un error frecuente es situar su actuación como si el momento hubiese influido en demasía, a causa de su presencia en la conciencia social. Su participación es fundamental en numerosos aspectos, pero si algo es el patriarcado es una estrategia interminable de ocultamientos. En la etapa revolucionaria, de 1910 a 1940 o 1950, el extenderse el término 'Revolución mexicana', a las mujeres se les ve en forma 'ahistórica', ocurren al margen de la óptica del prestigio político y social, y apenas alcanzan a integrarse al 'rumor de los días', el ritmo de lo cotidiano que, al ser secundario, no entra en la Historia" (Monsiváis, 2009:16). Además de esto, Mary Kay Vaughan observa que: "... la creciente presencia de mujeres era subversiva y amenazadora porque era irreversible. Formaban parte del surgimiento de la política y la sociedad de masas" (2009:43). La Revolución misma había sellado este proceso: "En ninguna otra conflagración militar de los tiempos modernos participó un contingente tan grande de mujeres de diferentes clases. Cocinaban, tenían niños, enterraban hombres y entre ellas se daban sepultura. Pancho Villa las enamoró y las mató; muchos otros las violaron y las abandonaron" (Vaughan, 2009:44). La misma autora señala que, posteriormente, en el México de la posrevolución, la cultura de consumo –configurada a partir del "goce de placeres baratos"– y la reconfiguración de la política permitieron la irrupción de las mujeres como "ejecutantes, espectadoras y consumidoras, complementando su creciente presencia como obreras, estudiantes y actores políticos" (Vaughan, 2009:43).

7 No obstante lo anterior, Janet Paredes señala que "a la convocatoria inicial se le suprimió el requisito de que sólo podían 'asistir las mujeres honradas de Yucatán'" (Paredes Guerrero, 2005:156). Por otra parte,

Mary Kay apunta: "Como complemento de esta marginación, hay que considerar la racionalización de la domesticidad; esto es, la orientación marcada por el Estado, el mercado y los reformadores sociales para que la organización del hogar corriera a cargo de las mujeres, responsables de la reproducción de sujetos sanos, leales y productivos. El Estado político del siglo XIX, construido en torno a un votante abstracto del género masculino se convirtió en el Estado biopolítico del siglo XX que compartía con las mujeres la crianza y formación de cuerpos sanos con propósitos de defensa y producción" (Vaughan, 2009:42-43).

8 Alvarado se las arregló para que las participantes –la mayoría profesoras de escuela– asistieran: regaló boletos de tren, otorgó permisos para ausentarse del trabajo y una asignatura diaria de ocho pesos. Las clases en Mérida fueron suspendidas del 13 al 16 de enero, la medida garantizaba asistencia al congreso y adecuación de los salones de clase vacíos como dormitorios temporales (Macías, 2002:98).

9 En otro momento, para el mismo diario, declaró: "Creo que la mujer moderna tiene derecho a luchar, a ser fuerte, a aprender cómo sostenerse a sí misma sin ayuda frente a las difíciles batallas de la vida". Para ella el feminismo significaba que "mujeres fuertes y educadas, iguales a los hombres en su raciocinio, formarían uniones en las cuales el hombre y la mujer estarían al mismo nivel moral e intelectual, tendrían conciencias, pensamientos y sentimientos que vivirían juntos, siempre paralelos (...) Ése es el significado del feminismo, y muy pocos de nosotros lo entendemos así" (*La Voz de la Revolución*, 14 de enero de 1916, citado en Macías, 2002:98).

10 Un año atrás, en 1914, se había promulgado la Ley de Divorcio de consecuencias fundamentales. Para más información, véase: Stephanie Smith, "Si el amor esclaviza... ¡maldito sea el amor! El divorcio y la formación del Estado revolucionario en Yucatán", en Guadalupe Cano, Mary Kay Vaughan y Jocelyn Olcott (Compiladoras), *Género, poder y política en el México posrevolucionario*, México, Fondo de Cultura Económica, 2009.

11 Gabriela Cano señala que "para algunas personas, la Revolución también abrió posibilidades de autodefinición que hasta entonces estaban fuera de su alcance. La guerra provocó desplazamientos geográficos y 'trastocó el subsuelo de la respetabilidad y las buenas costumbres'. Sobrevino lo que Carlos Monsiváis llama una 'demolición temporal del pudor' que hizo 'inocultables las realidades del deseo'..." (2009:76). Sobre el mismo punto Mary Kay expresa: "...La Revolución no sólo fue un ataque contra la propiedad, la jerarquía social y la exclusión; fue una embestida contra la moral victoriana y las reglas de represión sexual, y llevó a las mujeres al espacio público en formas nunca antes vistas. Artistas e intelectuales que se sentían amenazados convirtieron a las mujeres en arquetipos tradicionales que podían

- controlar. Pudieron salirse con la suya porque, como señala Monsiváis, el machismo voraz de la guerra casi logró eclipsar un incipiente movimiento feminista. Así como el novelista Mariano Azuela convirtió a sus personajes femeninos en Camila y *la Pintada* en el binomio familiar de virgen y puta, Diego Rivera pintó el país con una narrativa patriarcal que se basa en otro fatigado tropo: las mujeres representan la fertilidad y la naturaleza; los hombres, los conquistadores racionales de la naturaleza, los hacedores de la política, la ciencia, la tecnología y los productos acabados. Pero Azuela escribió mucho sobre las mujeres y Diego Rivera las pintó por doquier –como madres de maíz, vendedoras de flores, demacradas esposas de trabajadores sufrientes, maestras de escuela e incluso, en el caso de Frida Khalo, como una revolucionaria de camisa roja (aunque pasando los rifles a los hombres)–. La presencia de las mujeres era innegable. Eran una parte de facto del proyecto nacional” (Vaughan, 2009:45-46).
- 12 “Alvarado convoca al Primer Congreso Feminista en Mérida (1915), y no obstante la carga ‘lírica’ (ya cursi desde el principio) de los textos allí leídos (casi por ser el lenguaje exigido a ‘las féminas’), un buen número de los planteamientos son muy críticos. En el Congreso se discuten los prejuicios anti femeninos de la sociedad mexicana y se difunden las ideas democráticas y socialistas pregonadas por el gobierno de Alvarado. [A pesar de lo anterior.] En 1917, la nueva Constitución General de la República no admite el derecho de las mujeres a votar y ser votadas, y el proyecto de nación allí delineado las excluye de la capacidad ciudadana y, por omisión o comisión, les niega las aptitudes del gobierno y las declara social y políticamente ‘menores de edad.’” (Monsiváis, 2009:23-24).
- 13 Al respecto, Mary Kay apunta: “...Los escépticos (que hasta hace poco eran la mayoría de los historiadores mexicanos) han desdeñado la historia de las mujeres mexicanas como un empecinamiento romántico femenino: la búsqueda de pequeños grupos de actores insignificantes en lugares oscuros. Por el contrario, el acto de descubrir las voces de las mujeres y definir espacios y prácticas de género no ha sido tanto un acto voluntarioso, sino que ha sido la forma de ir encontrando nuevos lenguajes para leer los textos y los procesos aceptados” (Vaughan, 2009:41-42).
- 14 Esta actitud defensiva contra la Iglesia tiene sus raíces históricas. Monsiváis nos recuerda que en la ciudad de México desde el siglo XIX ya habían surgido grupos que se lanzaron a la defensa de los derechos de la mujer. Desde entonces, un elemento importante en esas batallas culturales fue el anticlericalismo como “actitud necesaria”: “Inspiradas por sus padres y hermanos, dirigidas por mujeres y hombres excepcionales, centenares de militantes emprenden la batalla política y cultural que no admiten el machismo ni la Iglesia Católica. Por eso, en los albores del feminismo en México, el anticlericalismo es una actitud necesaria que pasa inadvertida socialmente porque no se escuchan ni se leen los planteamientos de las mujeres” (Monsiváis, 2009:15).
- 15 “El celo patriarcal y su transmutación en código de los reflejos condicionados de las familias, santifican el atraso de las mujeres (‘Mujer que sabe latín, ni tiene marido ni tiene buen fin’ o, quizás, ‘Mujer que se independiza no asiste a misa’). En la segunda mitad del siglo XIX, la gran mayoría de las mujeres no tiene acceso a la educación y los espacios públicos, y debido a eso y en pos de la secularización los liberales juaristas impulsan algunos cambios. Gracias a un punto del Programa de Gobierno (1861), las mujeres ingresan selectiva y paulatinamente a las universidades y en la provincia se fundan escuelas normales ‘para señoritas’. Con el anhelo de espacios propicios y convencida del impulso emancipatorio de la educación, la escritora Laureana Wright de Kleinhaus funda la primera revista ‘de género’ en México, *Violetas de Anáhuac* (1884-1887), que entre multitud de poemas y reflexiones moralistas demanda el sufragio femenino y la igualdad de ambos sexos” (Monsiváis, 2009:12).
- 16 Para Anna Macías “fue la propuesta más importante” que resultó de este Primer Congreso, tanto, que tuvo hondas consecuencias en la Ley de Relaciones Familiares que promulgó Carranza en abril de 1917 (Macías, 2002:102).
- 17 Para evitar caer en el olvido y así grabarlo con mayor fuerza en la conciencia, la nueva ley garantizó derechos a las mujeres casadas para extender contratos, participar en demandas legales, tener derecho a la custodia de los hijos y gozar de la misma autoridad que el hombre para gastar fondos familiares (Macías, 2002:102).
- 18 “En México, como en otras partes del mundo, incluida Francia y también los Estados Unidos, las ideas del amor romántico se vincularon a la noción moderna de la familia. En Yucatán, las autoridades revolucionarias comenzaron a fomentar la modernización cultural de las familias yucatecas, alentando el matrimonio basado en el amor en vez de la unión como contrato. Los periódicos revolucionarios contribuyeron publicando artículos y editoriales en los que se ensalzaba el concepto del matrimonio por amor en vez de que fuera una obligación. De hecho, estas ideas sobre el matrimonio en proceso de cambio proporcionaron los fundamentos para las nuevas leyes sobre el divorcio en Yucatán a principios de los años veinte y llegaron a cobrar más importancia aun a medida que fue avanzando la década” (Smith, 2009:163).
- 19 Es posible que en las discusiones sobre este punto se encuentre el antecedente inmediato de las maestras normalistas, quienes entre las décadas de los años veinte y cuarenta, “con valentía y desinterés”, abrazaron las causas del pueblo y de las mujeres. De acuerdo con Monsiváis, “decenas de miles” se lanzaron al

trabajo de alfabetizar y hacer trabajo político en las comunidades: “Son promotoras y activistas de partidos y grupos, y son también las mártires de la ‘piedad’ homicida de las turbas de cristeros y sinarquistas, y las víctimas de un proyecto radical de la década de 1930, muy fallido y declamatorio: la ‘educación socialista’, y de un proyecto necesario que la derecha y el clero impiden con fanatismo: la educación sexual. Pero el arrojo de estas profesoras impulsa la secularización educativa, indispensable en la nación, al ser el laicismo la puerta de entrada a la modernidad. La Iglesia católica defiende sin reservas la educación religiosa en las escuelas públicas, y al ser las maestras un factor determinante en las escuelas rurales y las misiones culturales, en un buen número de ellas se les hace pagar su entusiasmo con golpizas, violaciones, asesinatos” (Monsiváis, 2009:31).

- 20 Esa diferenciación en el rol de las identidades nos dice algo acerca de la organización subterránea al interior de una sociedad: “A las mujeres de clase media de provincia la Revolución les ratifica su fragilidad, no sólo por las condiciones de la guerra sino por estar educadas en el regocijo ante el sometimiento que las protege. Si acaso –lo saben con otras palabras pero de modo agudísimo– son serviciales y decorativas, pero no entienden la realidad extramuros. La Revolución –para ellas ‘la bola’, el remolino de las pasiones de la gleba– las devasta y lo único que le oponen es el escudo de sus creencias” (Monsiváis, 2009:27).

- 21 No obstante esto, las resoluciones del Primer Congreso no fueron totalmente satisfactorias para el general Alvarado, en particular una cláusula en la que se estipulaba: “Pueden las mujeres del porvenir desempeñar cargos públicos”. El objetivo principal para Alvarado era generar una praxis política inmediata, que el congreso se pronunciara respecto a que la mujer puede votar y ser elegida a puestos de representación. Esto habría de generar una percepción distinta del papel de la mujer en la sociedad, pero al mismo tiempo redundaría en votos a su favor en el horizonte próximo de su carrera rumbo a la gubernatura y presidencia de la república. Esto lo motivó a convocar un segundo congreso con planteamientos que llevaran a las mujeres a posiciones más revolucionarias (Paredes Guerrero, 2005:137). Un patrón semejante es el que advierte Mary Kay para el caso del presidente Cárdenas, al respecto señala: “El presidente Cárdenas impulsó el Frente Único Pro Derechos de la Mujer (FUPDM) con el fin de obtener votos, y luego abandonó la causa por temor a que las mujeres católicas eligieran al candidato de oposición en las elecciones de 1940. Jocelyn Olcott observa en su análisis del FUPDM que las mujeres radicales y progresistas se movilizaban no sólo por el voto, sino también por una serie de beneficios que esperaban obtener del Estado: guarderías, educación, desayunos escolares, higiene y salud públicas, protección laboral, molinos

de nixtamal, máquinas de coser y alimentos a precios bajos. Olcott sugiere que los derechos sociales eran más importantes que el voto tanto para las mujeres más radicales (miembros de los cuadros del Partido Comunista) como para las mujeres de las clases populares que veían que sus necesidades materiales recibían mayor atención mediante movilizaciones políticas orientadas y redes de padrino político” (Vaughan, 2009:53-54). De regreso a Yucatán, diremos que el Segundo Congreso Feminista se realizó del 23 de noviembre al 2 de diciembre de 1916. A pesar de su convocatoria nacional, hubo poca representación de otros estados. El viaje resultaba demasiado caro y largo, y las mujeres más liberales no solían viajar sin compañía. Consuelo Zavala no asistió. Las moderadas se quedaron sin dirigente, por tanto, las radicales tuvieron el control de las sesiones. Gracias a ello, las radicales refrendaron el sufragio femenino, sin embargo, fueron derrotadas en lo que respecta a la aprobación de puestos públicos ocupados por mujeres en los municipios (Macías, 2002:105).

- 22 En este mismo sentido, Monsiváis nos dice que “Las instituciones fundadas sobre y contra el individuo excluyen a las mujeres del Estado-nación y al estar lejos de las estructuras civiles, su papel en el desarrollo visible es más simbólico incluso a partir de 1953, cuando el presidente Ruiz Cortines, confiado en la alianza del PRI con los jerarcas católicos, les concede el voto” (Monsiváis, 2009:24).

Referencias

- Carvajal, M. (2010). El Centenario del Primer Congreso Feminista Internacional. *Página 12*, 02 de 05 de 2020
- Cano, Vaughan y Olcott (2008). *Género, poder y política en el México posrevolucionario*. México: FCE.
- Foucault, M. (2005). *Historia de la sexualidad*. México: Siglo XXI.
- Gargallo, C. (2012). *Feminismo latinoamericano: una lectura histórica de los aportes a la liberación de las mujeres*. 08 de 03 de 2012. <http://francescagargallo.wordpress.com/ensayos/feminismo/no-occidental/fem-latinoam-una-lectura-historia-de-aportes/> (último acceso: 04 de 09 de 2012).
- Gilbert, Joseph (1992). *Revolución desde afuera. Yucatán, México y los Estados Unidos, 1800-1924*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Giménez, G. (2005). «Las identidades». *Teoría y análisis de la cultura*. México: CONACULTA.
- Landaburu, J., Lancarica, K. y otros (1982). «Cecilia Grier-son y el Primer Congreso Femenino Internacional.» *Todo es Historia*.
- Macías, A. (2002). *Contra viento y marea. El movimiento feminista en México hasta 1940*. México: PUEG, UNAM, CIESAS.
- Paredes, L. (2005). «Cuidadanía y Género en Yucatán, 1876-2000». *Encrucijadas de la ciudadanía y la democracia. Yucatán, 1812-2004*, Mérida, Yucatán: Compañía Edi-

- torial de la Península, Universidad Autónoma de Yucatán.
- Ramírez, R. (2012). Sobre Rita Cetina Gutiérrez, madre simbólica del feminismo en Yucatán. *Distintas Latitudes. Revista de reflexión Latinoamericana*. 05 de 07 de 2012. http://www.distintaslatitudes.net/sobre-rita-cetina-gutierrez-madre-simbolica-del-feminismo-en-yucatan#_ftn1 (último acceso: 06 de 11 de 2012).
- Reed, N. (1964). *The Caste War of Yucatán*. Stanford, Cal.
- Tannenbaum, F. (1933). *Peace by Revolution. An Interpretation of México*. Nueva York: Columbia University Press, 1933.
- Victoria, J. (2010). *De la imagen, el poder y la vanidad. Porfirio Díaz en la tierra de los mayas (1906)*. Mérida, Yucatán: Instituto de Cultura de Yucatán y CONACULTA, 2010.

Experiencia de profesores universitarios en México acerca de sus condiciones de trabajo

ENRIQUE FUENTES-FLORES,¹ LUIS FELIPE GARCÍA Y BARRAGÁN,²
GABRIELA NAVARRO-CONTRERAS,³ JUDITH LÓPEZ-PEÑALOZA⁴



Resumen

Las condiciones de trabajo son las circunstancias y características provistas por las instituciones para sus colaboradores. Éstas tienen efecto en el desempeño de los individuos, la manera en la que perciben su rol y su labor en la organización, así como en su bienestar físico y mental. El objetivo de esta investigación es explicar la forma en que las condiciones de trabajo son vividas por profesores universitarios de dos instituciones mexicanas de educación superior. La estructura que se sigue es la propuesta por Blanch *et al.* (2010), quienes consideran: regulación, desarrollo, entorno material y social, ajuste organización-persona y ajuste persona-organización. Entre los resultados se encuentra que la regulación y el desarrollo son percibidos de manera positiva como elementos que ayudan al crecimiento de los profesores en las universidades. El entorno material es percibido de manera distinta por los profesores de ambas universidades por los recursos que se les proporcionan, mientras que el entorno social se ve como una fuente de satisfacción pero también de conflicto. El ajuste organización-persona y el ajuste persona-organización se perciben como recíprocos.

Palabras clave: Condiciones de trabajo, Profesores universitarios, Estrés laboral, Bienestar físico y psicológico.

Experience of University Teachers in Mexico about their Working Conditions

Abstract

Working conditions are the circumstances and characteristics provided the institutions for their employees. These have an effect on the performance of individuals, the way they perceive their role and their work in the organization, as well as their physical and mental well-being. The purpose of this research is to explain the way in which working conditions are experienced by university professors from two Mexican institutions of higher education. The structure followed is the one proposed by Blanch *et al.* (2010), who consider: regulation, development, material and social environment, organization-person adjustment and person-organization adjustment. Among the results is found that regulation and development are perceived positively as elements that help the growth of professors in universities. Material environment is perceived differently by the professors of both universities because of the resources provided to them, while social environment is seen as a source of satisfaction but also of conflict. organization-person adjustment and person-organization adjustment are perceived as reciprocal.

Key Words: Working Conditions, University Professors, Work Stress, Physical and Psychological Well-Being.

Recibido: 30 de septiembre de 2020
Aceptado: 1 de noviembre de 2020
Declarado sin conflicto de interés

- 1 Universidad de Guanajuato, Campus León. División de Ciencias de la Salud, Departamento de Psicología.
Contacto: efuentesflores@gmail.com
- 2 Universidad de Guanajuato.
- 3 Universidad de Guanajuato
- 4 Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Introducción

El ser humano desempeña su actividad laboral dentro de un medio que facilita o dificulta su desempeño, el cual provee determinadas condiciones de trabajo. Éstas se definen como “el conjunto de las circunstancias y características ecológicas, materiales, técnicas, económicas, sociales, políticas, jurídicas y organizacionales en el marco de las cuales se desarrollan la actividad y las relaciones laborales” (Blanch, Sahagún & Cervantes, 2010). De acuerdo con esta definición, apreciamos que las condiciones de trabajo no solamente incluyen las características contractuales, de espacio o de remuneración, sino que tienen que ver con la forma integral en la que el individuo se relaciona con su puesto de trabajo.

Santana (2012) expone el papel que las condiciones de trabajo tienen sobre la salud, ya que las condiciones de trabajo se han ido deteriorando a lo largo del tiempo y esto supone un mayor número de riesgos para la salud. Esto es un fenómeno complejo que involucra determinantes políticos, económicos y sociales, aumentando los estresores psicosociales, pero también la exposición al deterioro de la salud física, debido a los riesgos biológicos, físicos, químicos y ergonómicos.

Para su estudio, Blanch y sus colaboradores (2010) han clasificado las condiciones de trabajo en organización y método (regulación y desarrollo); organización y entorno (entorno material y entorno social) y organización-persona (adaptación persona-organización y adaptación organización-persona). A través de esta clasificación se sintetizan las condiciones de trabajo, abordando elementos tanto materiales como psicosociales propios de la situación laboral y la manera en la que el individuo las percibe. La claridad de esta clasificación ayuda a que en esta investigación estos temas puedan explorarse de manera cualitativa para poder entender la manera en la que el profesorado vive estas condiciones.

Las condiciones de trabajo han cambiado a través del tiempo, así como lo han hecho los enfoques sobre las mismas. Actualmente existen dos corrientes de estudio: la asociación con fenómenos como el estrés laboral y el desgaste ocupacional, que se orientan a las condiciones de trabajo que son adversas para el desarrollo del individuo y, por el contrario, la consideración de qué condiciones de trabajo favorables pueden ser determinantes para el bienestar, el desarrollo y la permanencia del individuo en su puesto de trabajo

(Blanch *et al.*, 2010). Además de estos temas, el bienestar psicológico puede ser influido por las condiciones de trabajo (Millán, Calvanese & D'Aubeterre, 2017).

En México existen 590 instituciones de educación superior, entre las cuales se encuentran universidades públicas federales, públicas estatales con y sin apoyo solidario, interculturales, politécnicas, tecnológicas, e institutos tecnológicos, según cifras de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2019). Todas estas instituciones coinciden en el propósito de formar recursos humanos para desempeñarse en la sociedad, y por tanto sus esfuerzos y recursos representan una gran importancia en la realidad nacional. Las instituciones mexicanas de educación superior son escenarios en los que el trabajo que se realiza está sujeto a condiciones particulares, específicamente hablando del profesorado de tiempo completo. Las características del puesto hacen que este tipo de personal esté sujeto a exigencias en muchos niveles, pues realizan tareas de docencia, investigación, gestión y extensión. Siendo su labor de suma importancia para la formación de profesionistas y el fortalecimiento de la ciencia, se plantea el interés de conocer las circunstancias en las que se lleva a cabo.

De esta manera, el objetivo del presente estudio es explicar la forma en la que las condiciones de trabajo son vividas por los profesores de tiempo completo de dos universidades mexicanas, teniendo como guía la clasificación hecha por Blanch *et al.* (2010).

El trabajo de los docentes universitarios en México tiene ciertas particularidades que es pertinente describir y tomar en cuenta al momento de realizar investigación acerca de esta actividad. Mientras que en los registros históricos se ha dado cuenta de elementos que han cambiado y otros que se han mantenido constantes en cuanto al papel de los profesores universitarios; sin embargo se ha coincidido en que la labor que desempeña este personal es fundamental para la existencia de las instituciones de educación superior (García, 2008).

El reconocimiento a esta actividad laboral se ha manifestado desde la existencia de las universidades medievales, en las cuales el título de profesor era conferido por pares y autoridades eclesiásticas; en esta época también eran los docentes quienes otorgaban prestigio a las instituciones, las cuales debían contratar y retener a los docentes que demostraban ser eminentes en su ramo como un medio de atracción de estudiantes (García, 2008).

La importancia actual de los docentes universitarios radica en que son ellos quienes forman a los

miembros de las otras profesiones, lo cual los hace elementos clave en el funcionamiento de la sociedad. Además de los aspectos científicos, es esencial en la labor del docente universitario contar con aspectos humanos que estimulen el desarrollo de las personas (García, 2008). Sin embargo, aunque este perfil se cumpla, y de acuerdo a lo que se expone sobre las condiciones de trabajo, es necesario resaltar que el dotar al profesorado con condiciones óptimas para su desempeño representa un factor de fortalecimiento de su identidad institucional y provee las herramientas necesarias para la formación de recursos humanos de calidad.

A escala nacional, los profesores de los niveles básicos son formados en las escuelas normales, las cuales se dedican específicamente a dotar a sus estudiantes con herramientas pedagógicas para la enseñanza. Sin embargo, en los niveles superiores, tradicionalmente se ha funcionado bajo el supuesto de que, si un profesionista puede desempeñarse en su área, debe saber transmitir el conocimiento, propiciando que la educación superior sea guiada por la repetición de esquemas que el individuo que está al frente del aula ha observado y experimentado en su historia formativa (Guevara, 2010).

Por otra parte, Díaz (2009) menciona que el docente universitario deberá al menos tener dos componentes éticos para el ejercicio de su labor: el primero de ellos es la vocación por la enseñanza, que puede manifestarse en un deseo de transmitir sus conocimientos y formar nuevas generaciones de profesionistas. El segundo elemento ético es la actitud, representada por la disposición a formarse en la profesión docente y llegar a un desempeño aceptable.

Sin embargo, en décadas recientes se ha observado que el docente universitario no sólo se desempeña como profesionista dentro de su campo, sino que idealmente cuenta con otro tipo de estudios, como posgrados, capacitación docente y una variedad de opciones educativas diseñadas para fortalecer el desarrollo de la labor del profesor universitario. Sobre el caso de México, ha sido puntualizado que esto es resultado del esfuerzo de las universidades nacionales, tanto públicas como privadas, por cumplir con políticas que se establecieron por instancias como la SEP (Secretaría de Educación Pública, 2019), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), incluyendo el Plan Nacional de Educación Superior, propuesto por las dos primeras (Hirsch, 1983).

Así, vemos que en México el trabajo del profesor universitario se ha vuelto complejo y ha incluido una cantidad de tareas que van más allá de la docencia, como la investigación, la difusión, la extensión, las tareas administrativas y de gestión. Se han señalado indicadores de desempeño para estas actividades como parte de los reglamentos internos en las instituciones de educación superior, haciéndolos parte también de la evaluación que los docentes reciben y los estímulos para los que son candidatos (Urquidí & Rodríguez, 2010). Esto contrasta con la visión tradicionalista de que un docente de educación superior puede ser un profesionista que sabe hacer lo que su área del conocimiento requiere y así mismo sabrá enseñarlo; podemos ver entonces que el profesor universitario de la actualidad no solamente requiere una preparación que le dé herramientas para la docencia, sino además tendrá que estar listo para enfrentar los retos representados por las tareas adicionales que su puesto de trabajo conlleva.

Martínez y Preciado (2009) identifican que las políticas neoliberales que han sido adquiridas por las universidades como generadoras de condiciones laborales precarias, representan el punto de partida para la manifestación del *burnout* al tornar difíciles las relaciones humanas, siendo éste uno de los trastornos de mayor impacto en los académicos.

Santana (2012) propone que existe una serie de condiciones laborales que influyen en el bienestar de los empleados. El primero de ellos se refiere a los determinantes económicos, pues la tendencia hacia la acumulación del capital ha hecho que la industria exija más esfuerzo a los trabajadores a cambio de sueldos bajos, especialmente en los países en desarrollo. La segunda condición son los contratos de trabajo no tradicionales, que son comunes en las empresas informales y que no proporcionan al empleado servicios de salud para el cuidado de sí mismo. En tercer lugar se mencionan los determinantes políticos, pues el contexto en el que las organizaciones se encuentran es fundamental para saber el tipo de movimientos sociales que se encuentran enfocados a vigilar los derechos del recurso humano, cuál es la situación de los sindicatos, los derechos laborales y el tipo de cuidado que las organizaciones están obligadas a otorgar.

Método

Participantes

Se contó con doce participantes de los cuales ocho

fueron mujeres y cuatro hombres. Sus edades están entre los 34 y los 55 años ($M = 42.25$, $SD = 7.09$), con una antigüedad en su puesto de entre 3 y 18 años ($M = 9.83$, $SD = 4.41$).

Criterios de inclusión. Profesores-investigadores de tiempo completo de dos universidades mexicanas ubicadas en la zona centro occidente, considerando las escuelas de Psicología de ambas instituciones. Se invitó a quienes tienen un nombramiento de tiempo completo y que su actividad laboral predominante o única sea en la institución educativa.

Criterios de exclusión. Personal académico que no reportara nombramiento como profesor investigador, ni quienes contaron con dicho nombramiento, pero al momento del presente estudio se encontraran desempeñando un cargo directivo.

Consideraciones importantes. De los doce profesores participantes, ocho pertenecen a una institución y cuatro a la otra. Los pertenecientes a la primera seis son mujeres y dos son hombres.

Escenario. La investigación fue realizada en dos universidades públicas mexicanas ubicadas en la zona Centro Occidente, específicamente en las escuelas de Psicología. Ambas universidades cuentan con personal docente de tiempo completo y una estructura similar.

Técnica de recolección de datos

La entrevista semiestructurada fue la técnica utilizada, teniendo como fundamento la clasificación de las condiciones de trabajo propuesta por Blanch *et al.* (2010): regulación, desarrollo, entorno material, entorno social, ajuste organización-persona y ajuste persona-organización.

Procedimiento y diseño de la investigación

El estudio es de tipo fenomenológico, utilizando un muestreo no probabilístico por conveniencia. Se comenzó con la solicitud a las direcciones de las escuelas de Psicología de las dos universidades que fueron consideradas. Posteriormente se realizaron visitas a las áreas de trabajo para invitar a los participantes y explicarles el proyecto. Se solicitó una cita para entrevistarles por aproximadamente una hora; se obtuvieron doce entrevistas, de las cuales nueve fueron realizadas en las instituciones, dos en ubicaciones externas y una por videoconferencia. Los encuentros se grabaron en audio.

Consideraciones éticas

Al principio de cada entrevista se preguntó a los

participantes si estaban de acuerdo en que el encuentro se grabara. Todos manifestaron estar de acuerdo y esto quedó registrado en el audio. Se firmó además un consentimiento informado, en el cual se establece que sólo el equipo de investigación tendría contacto directo con la información. Para cumplir con el criterio de confidencialidad, los nombres, instituciones y datos específicos que pudieran revelar la identidad de los participantes han sido omitidos.

Análisis

El método utilizado fue el análisis temático para encontrar la información referente a los conceptos de interés. Las entrevistas fueron transcritas, identificando posteriormente la información textual que se refiriera a las categorías establecidas previamente, utilizando como herramienta informática el programa Atlas.Ti. Cuando se organizó la información y se revisaron los contenidos de los códigos, fueron encontrándose vínculos y coincidencias entre los testimonios. Esto permitió describir los subtemas que componen los conceptos principales de esta investigación.

Resultados

Regulación. La claridad de normas y lineamientos se percibe en general como aceptable. Las especificaciones sobre tipo de contratación, asignación de tareas, resultados esperados, entre otras situaciones, son asequibles. Sin embargo, en una de las universidades, los profesores refieren que recientemente se han visto cambios en sus condiciones laborales. Esto impacta el ambiente laboral y la seguridad y certeza acerca del puesto de trabajo y la manera en la que hasta el momento se ha tenido.

Creo que la situación financiera por la que atraviesa la universidad y las reformas y las políticas de los últimos meses ha enrarecido también el ambiente. O sea, hoy me siento como, bueno, ¿iré a tener trabajo todavía? ¿O sigo planeando proyectos de aquí a unos años? (Mujer, 52 años de edad, 12 años de antigüedad).

Algunas políticas institucionales pueden causar inconformidad en los participantes, en especial las que impactan directamente en la distribución de tiempos y actividades que podrían hacer que se llegue a un estado de saturación:

Ahora, ahora mismo es un lío porque voy regresando de un permiso, entonces de acuerdo a la políti-

ca de la universidad, cuando regresamos de un permiso nos reciben con los brazos abiertos y 6 grupos (Mujer, 38 años de edad, 12 años de antigüedad).

Existe una percepción de que los lineamientos no están sometidos a subjetividades o ambigüedades, lo que significa un elemento que podría facilitar el trabajo y los procesos:

Porque nos dan lineamientos. Cada cabeza es un mundo, y entonces es muy fácil que todo se relaciona con todo, y entonces que mi percepción fue diferente, entonces los lineamientos, la normativa, las pautas para las convocatorias, todo eso es muy claro (Mujer, 37 años de edad, 6 años de antigüedad).

Los lineamientos, al ser aplicables para todos los miembros de la organización, representan una percepción de equidad. Los participantes conocen sus obligaciones y derechos, saben la forma en la que se debe trabajar, los permisos o concesiones a los que pueden acceder y, en general, los mecanismos institucionales que enmarcan el desempeño de su trabajo.

Desarrollo. La dimensión del desarrollo se encuentra fuertemente asociada al desenvolvimiento personal que su trabajo permite a los participantes. En este sentido, también la actividad laboral puede llegar a considerarse como una parte del desarrollo personal y del proyecto de vida:

Aunque dentro del trabajo también está como una parte importante de mi desarrollo personal, ¿no? No tanto del artístico como a mí me gustaría, ¿no? O recreativo, pero, este sí de desarrollo personal, ¿no? (Mujer, 40 años de edad, 12 años de antigüedad).

Aunque el trabajo de los participantes se identifica como demandante, reconocen que existe la posibilidad de llevar a cabo actividades importantes en su vida, poniendo mayor importancia en el aspecto familiar:

Y bueno, mi trabajo en la universidad también me ha permitido realizar otras cosas que, que para mí son importantes, ¿no? Por ejemplo, combinar con la familia y la maternidad (Mujer, 43 años de edad, 18 años de antigüedad).

Es importante mencionar que, fuera de las actividades familiares, los profesores reportan que es poco

el tiempo que tienen para involucrarse en otro tipo de actividades, como las deportivas o de esparcimiento. El desarrollo que pueden tener es el que se da dentro de la universidad, en la cual sí se percibe que existe oportunidad de seguirse desarrollando dentro de lo profesional, teniendo acceso a capacitación constante, estímulos para la realización de actividades de investigación y espacios en los que pueden hacer propuestas o intervenir en programas institucionales:

Es un medio a través del cual, este, hago algo que me gusta, que me permite desarrollarme como persona, como profesionista y que contribuye pues a mi forma de ser (Mujer, 49 años de edad, 9 años de antigüedad).

Finalmente, el ámbito profesional se asume como una parte importante del desarrollo profesional y de la identidad, lo cual puede vincularse con la vocación de ser maestro. No sólo se trata de un trabajo, sino de una actividad que en general se percibe como satisfactoria, que ayuda a construir como seres humanos a quienes la realizan y que ven en ella una oportunidad de impactar positivamente a la sociedad.

Entorno material. Este es uno de los temas que presentó más variaciones entre los participantes. En una de las instituciones los profesores tienen cubículos propios asignados, mientras que en la otra deben compartir espacios con otros colegas. Esta es una condición determinante acerca de cómo se vive el espacio de trabajo, pues quienes tienen despachos compartidos considerarían conveniente contar con uno propio en el que su trabajo se pudiera desempeñar mejor. Así podrían recibir y atender estudiantes para asesorías, sus colaboradores en las tareas de investigación estarían cerca de ellos y se minimizarían distractores que en ocasiones les impiden avanzar en sus labores como les gustaría:

Siempre se puede estar mejor. Idealmente me gustaría tener un espacio, este, más amplio donde pudiera también tener espacio para mis estudiantes, ¿no? Para que pudieran trabajar ahí mismo (Mujer, 55 años de edad, 12 años de antigüedad).

Otro espacio que resulta relevante en la descripción del entorno material es el salón de clases. Los profesores pertenecientes a una de las universidades manifiestan inconformidad porque las aulas no son apropiadas para el número de alumnos que tienen, carecen de iluminación y ventilación adecuada y no se

encuentran equipadas. En ocasiones ha sido necesario que el profesor adquiriera su propio proyector para poder impartir sus clases. En el caso de la otra institución, no se reporta ninguna inconformidad en cuanto a estas áreas de trabajo.

Por ejemplo a mí me toca dar clases en la tarde. Los salones donde me toca de repente son muy reducidos, obviamente no hay aire acondicionado y en la tarde hace un calorón (Mujer, 40 años de edad, 12 años de antigüedad).

Las declaraciones obtenidas nos dan cuenta de que el mismo recurso puede ser vivido de manera diferente por las distintas personas. El contexto anterior en el que la persona haya laborado constituye un punto de comparación para su percepción del entorno material actual. Se identifican en este sentido tres perspectivas. La primera es la de quienes consideran que sus recursos son suficientes, ya que han estado en otros lugares de trabajo en los que no han tenido condiciones adecuadas. La segunda perspectiva consiste en ver los espacios y recursos como insuficientes y como un obstáculo al que deben sobreponerse para realizar bien su trabajo. En tercer lugar están quienes consideran las condiciones físicas de su trabajo privilegiadas y se manifiestan afortunados de poder trabajar en el escenario en el que lo hacen:

La verdad es que yo siento que tengo de todo y hasta de más. Creo yo, sin embargo que ese punto de vista depende mucho del contexto anterior que tengas. Tengo colegas que vienen de instituciones más grandes y que me dicen “me falta esto y aquello, en la otra institución sí lo tenía” (Hombre, 40 años de edad, 9 años de antigüedad).

Entorno social. En cuanto a este tema existen diferentes puntos de vista. Por un lado están quienes consideran que existen posibilidades latentes de conflicto con otras personas de acuerdo con los distintos intereses que se tienen, sobre todo en el aspecto administrativo. Las personas perciben que sus compañeros están en constante vigilancia de que nadie reciba un trato especial y eso puede traer problemas. Llegan a presentarse también conflictos entre grupos opuestos, los cuales dan lugar a que los profesores sientan que si se llevan bien con los integrantes de un grupo, automáticamente serán señalados o relegados por el otro.

Complicado. Este, ha cambiado mi percepción acerca del ambiente laboral. Creo que en los primeros años lo percibía como mucho más cordial

que ahora (Mujer, 52 años de edad, 12 años de antigüedad).

Las relaciones sociales constituyen también un factor de reconocimiento. El encontrarse en la universidad y ver caras conocidas que tienen una actitud cordial resulta reconfortante para los profesores y da cuenta de que el trabajo que realizan ha dejado huella.

Si tú me ves caminar en los pasillos de mi facultad, pues vamos saludando profesores, vamos saludando alumnos, de semestres pasados, de semestres presentes... (Mujer, 49 años de edad, 9 años de antigüedad).

Finalmente el entorno social se percibe como el de cualquier lugar, en donde existen distintos niveles de afinidad e interacción entre los miembros de la organización.

Como en toda interacción humana pues hay algunos que son un nivel de cercanía mucho mayor, con otros, menos; otros, ninguna (Hombre, 48 años de edad, 9 años de antigüedad).

Ajuste organización-persona. Una de las condiciones que resulta atractiva para los profesores es la posibilidad de realizar su trabajo en casa, no necesariamente teniendo que estar en las instalaciones de la universidad. Así se facilita compaginar las ocupaciones personales con la realización del trabajo, pues el horario por lo regular es adaptable, a diferencia de otros puestos dentro de la institución que cuentan con un horario fijo.

Puedo estar trabajando, eh, pero no es lo mismo trabajar en casa a trabajar en la oficina, a trabajar en, este, en el salón de clase” (Hombre, 40 años de edad, 9 años de antigüedad).

Sin embargo, la dinámica de poder adaptar el horario y espacio de trabajo a las necesidades de los profesores puede traer como consecuencia que al final dediquen más horas a sus labores, situación que es común. Existen quienes prefieren ajustar sus actividades a horas de oficina con el propósito de cumplir con sus responsabilidades familiares y personales:

Pues yo creo que ahorita sí he de estar muy cercana a las 40 horas. Y que en otros momentos las he excedido y ahorita por el momento de vida en el que estoy ya tengo otras prioridades que me han permitido poner límites aquí (Mujer, 40 años de edad, 12 años de antigüedad).

El tema del horario de trabajo es bien percibido por los profesores como un factor en el que la organización se ajusta a sus necesidades. Sin embargo, es importante tomar en cuenta que los profesores, aunque no se encuentren en la oficina, regularmente terminan sus pendientes en casa y eso puede significar que al final de la semana las horas que hayan dedicado excedan las estipuladas en su contrato.

Ajuste persona-organización. Los participantes manifiestan que en repetidas ocasiones han tenido que realizar acciones para ajustarse a las necesidades de la institución. En algunos de los casos, esto consiste en no poder negarse a alguna petición y tener que ajustar su tiempo para poder cumplir con las tareas asignadas:

Yo te digo que yo hago todo, nada más que no necesariamente tiene la calidad esperada (Mujer, 49 años de edad, 9 años de antigüedad).

Las labores de gestión representan retos en los que muchas veces se tiene que aprender desde cero una tarea o el funcionamiento de un proceso. Por ello, en la mayoría de las ocasiones representan una necesidad de adaptación y de aprendizaje y que de esa manera se pueda tener un desempeño que cumpla con los objetivos:

En mi caso, pues ahí creo que me he estado ajustando a las comisiones (Mujer, 55 años de edad, 16 años de antigüedad).

Sin embargo, también es notoria una resistencia a la realización del trabajo administrativo, pues se percibe como desconectado de las labores que los profesores consideran fundamentales. Puede verse que entienden la existencia y el valor de este tipo de tareas, pero preferirían no desempeñarlas o que alguien más las hiciera:

Que no existiera el trabajo administrativo. Bueno, sí que existiera porque alguien lo tiene que realizar. Digo, entiendo el valor de ello pero no quiero hacerlo yo (Mujer, 36 años de edad, 3 años de antigüedad).

Discusión

Las condiciones de trabajo fueron percibidas de diferentes maneras entre los participantes. Hay elementos que proporcionan matices sobre aspectos de gran importancia sobre la forma en que las personas viven su puesto de trabajo. En primera instancia, la

regulación, que muestra que en las organizaciones existen lineamientos claros que son conocidos y de fácil acceso para el personal; sin embargo, no siempre son tan benéficos como ellos desearían. El desarrollo que se promueve en las instituciones se entiende como la posibilidad de crecimiento profesional, pero en cuanto a la posibilidad de desempeñarse en otros escenarios, como la vida familiar y social, esta posibilidad se percibe como más limitada.

El entorno material es percibido con más variaciones entre los profesores de una universidad y de la otra. En una de ellas, los profesores comparten cubículos y no cuentan con salones totalmente equipados para dar sus clases, mientras que en la otra cada quién tiene su espacio de trabajo y las aulas sí cuentan con equipamiento. Esto origina la percepción, en el primer caso, de que los recursos son insuficientes, mientras que en el segundo caso son evaluados de manera positiva. Existe más uniformidad en cuanto al entorno social. A pesar de que llegan a existir situaciones en las que se presentan desacuerdos con compañeros de trabajo, las relaciones en general se perciben como cordiales.

El ajuste organización-persona y el ajuste persona-organización son elementos que están conectados, pues los individuos perciben que en gran medida la organización les escucha y atiende sus necesidades laborales, por lo que ellos también brindan de sí para cumplir con lo que la institución les exige, generando una interacción recíproca entre ambos tipos de ajuste.

La clasificación que ha sido explicada en este trabajo está en la línea de la propuesta de Blanch *et al.* (2010), quienes han considerado aspectos propios de la organización en la que se desempeña el trabajo. Sin embargo, vale la pena no descartar lo dicho por Santana (2012), quien manifiesta que las condiciones de trabajo también tienen determinantes políticos, económicos y sociales, lo cual va más allá de lo vivido dentro de las instituciones. En este sentido, es fundamental puntualizar que las condiciones de trabajo que se han descrito tienen que ver también con el contexto en el que se encuentran las instituciones públicas de educación superior en México.

Referencias

- Blanch Ribas, J., Sahagún, M. & Cervantes, G. (2010). Estructura factorial del Cuestionario de Condiciones de Trabajo. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 26 (3), 175-189.

- Cárdenas Rodríguez, M., Méndez Hinojosa, L. & González Ramírez, M. (2014). Desempeño, estrés, burnout y variables personales de los docentes universitarios. *Educere*, 18(60), 289-302.
- Díaz, D. (2009). Hacia un desempeño ético del profesor universitario. *Crónica de una realidad modificable. Casa del Tiempo*, 2 (20), 12-21.
- García, C. (2008). Prólogo. En M. Parra, *Las intimidades de la Academia. Un estudio cuanti-cualitativo sobre la dinámica de la profesión académica*. Mérida: Universidad del Zulia, Ediciones del Vice Rectorado Académico.
- Guevara, H. (2010). Integración tecnológica del profesor universitario desde la teoría social de Pierre Bourdieu. *Apertura. Revista de Innovación Educativa*.
- Hirsch, A. (1983). Panorama de la formación de profesores universitarios en México. *Revista de la Educación Superior*, 12 (43).
- Martínez Alcántara, S. & Preciado Serrano, M. (2009). Consecuencias de las políticas neoliberales sobre el trabajo y la salud de los académicos universitarios: el burnout como fenómeno emergente. *Psicología y Salud*, 19 (2), 197-206.
- Millán, A., Calvanese, N. & D'aubeterre, M. E. (2017). Condiciones de trabajo, estrés laboral, dependencia universitaria y bienestar psicológico en docentes universitarios. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 15 (1), 195-218.
- Santana, V. (2012). Empleo, condiciones de trabajo y salud. *Salud Colectiva*, 8 (2), 101-106.
- Secretaría de Educación Pública (2019 de diciembre de 2019). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2018-2019*. Obtenido de Secretaría de Educación Pública:
https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2018_2019_bolsillo.pdf
- Urquidi, L. & Rodríguez, J. (2010). Estrés en profesorado universitario mexicano. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10(2), 1-21.

Valores hacia el trabajo.

Un estudio en postulantes a residencias médicas

JOSÉ EDUARDO MORENO,¹ ANTONELA MARCACCIO²



Resumen

Este artículo tiene por objetivo evaluar los valores hacia el trabajo en postulantes a residencias médicas, como también comparar estos valores en las especialidades con mayor número de postulantes (cirugía, clínica y psiquiatría). Los valores relativos al trabajo son los principios o creencias jerárquicamente organizados acerca de las metas o recompensas deseadas que las personas buscan por medio del trabajo y que guían tanto su comportamiento como las evaluaciones sobre sus resultados, el contexto y la elección de alternativas laborales. La muestra de carácter no probabilística por conveniencia comprendió a 217 postulantes a residencias médicas, 145 mujeres (66.82%) y 72 varones (33.18%). El instrumento utilizado fue la Escala Argentina de Valores hacia el Trabajo (EAVT), el cual se administró individualmente a los postulantes que participaban del concurso de residencias médicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, mientras aguardaban que se realizara el acto de adjudicación. En la muestra total los valores hacia el trabajo se jerarquizaron del siguiente modo: 1° Altruismo, 2° Realización personal, 3° Aspiraciones económicas y 4° Reconocimiento social. Respecto a las especialidades, los postulantes de cirugía poseen más aspiraciones económicas y jerarquizaron en mayor medida que los de clínica el ser reconocidos socialmente. También se observó mayores aspiraciones económicas en los postulantes de psiquiatría respecto de los de clínica. Si bien el reconocimiento social figura como cuarto valor en las tres especialidades, cabe señalar que este reconocimiento está garantizado por la formación de grado, más que por la de posgrado.

Palabras clave: Educación Médica, Valores hacia el trabajo, Residentes médicos, Especialidades médicas.

Work Values. A Study in Medical Residency Applicants

Abstract

This article aims to evaluate work values in medical residency applicants, as well as to compare these values in specialties with the largest number of applicants (surgery, clinic and psychiatry). Work values are hierarchically organized principles or beliefs about desired goals or rewards that people seek through work and that guide both their behavior and assessment of their results, context, and choice of work alternatives. The non-probabilistic convenience sample comprised 217 medical residency applicants, 145 women (66.82%) and 72 men (33.18%). The instrument used was the Argentine Work Values Scale (AWVS), which was administered individually to applicants who were participating in the medical residency contest of the Autonomous City of Buenos Aires, Argentina, while they waited for the act of award. In the total sample, the values towards work were ranked as follows: 1st Altruism, 2nd Personal fulfillment, 3rd Economic aspirations and 4th Social recognition. Regarding specialties, surgery applicants have more economic aspirations and ranked higher than clinic applicants to be socially recognized. Higher Economic Aspirations were also observed in psychiatry applicants compared to clinic applicants. Although social recognition appears as the fourth value in the three specialties, it should be noted that this recognition is guaranteed by undergraduate training, rather than by postgraduate training.

Key Words: Medical Education, Work Values, Medical Residents, Medical Specialities.

Recibido: 28 de octubre de 2020
Aceptado: 29 de noviembre de 2020
Declarado sin conflicto de interés

1 Investigador y Profesor Emérito del Instituto de Investigación en Psicología y Psicopedagogía (IPYP), Universidad del Salvador. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Contacto: jemoreno1@yahoo.com

2 Profesora e investigadora de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de la Patagonia "San Juan Bosco". Sede Esquel, Argentina.

Introducción

La mayoría de los estudiantes de medicina no tienen definida la especialidad que van a hacer cuando entran en la facultad y a lo largo de la carrera van variando sus preferencias, tomando una decisión por una especialidad generalmente después de realizar rotaciones (Escobar Rabadán y López-Torres Hidalgo, 2008).

En Argentina, como en la mayoría de los países del mundo, las residencias constituyen el dispositivo de formación y especialización más importante para médicos de graduación reciente.

El sistema de residencias médicas constituye la base de la educación médica de posgrado y es el procedimiento que se considera más idóneo para la transición de estudiante graduado a ser médico general o especializado. En América fue William Steward Halsted quien, después de haber conocido en Alemania el particular entrenamiento quirúrgico de los médicos jóvenes, inició el sistema de residencias cuando fue nombrado jefe de Cirugía en el Hospital Johns Hopkins de Baltimore, en 1889, denominándolas así porque los médicos debían residir en el hospital (Silberman, 2010).

En 1967, el Ministerio de Salud de la República Argentina creó el Consejo Nacional de Residencias Médicas (CONAREME), el cual desarrolló una ardua y fructífera labor como organismo normatizador y evaluador de las residencias hasta 1973. Desde ese momento la historia de las residencias y la educación médica de posgrado en nuestro país tuvo una evolución favorable, pero con crisis vinculadas a cambios políticos de autoridades de salud, de educación y en las universidades.

En Argentina existe interés por la elección de una especialización ya que el número de médicos que decide iniciar esta formación es cada vez menor y suele haber discrepancias entre las especializaciones elegidas y las necesarias para el Sistema de Salud. La cultura organizacional de las residencias médicas se basa en la premisa que se aprende en el lugar de trabajo, por medio de la interacción con otros médicos de diferentes niveles y jerarquías. Se caracteriza por procesos rigurosos de selección al momento de ingreso, por el desempeño de tareas y roles como profesionales-estudiantes-educadores al mismo tiempo y por interactuar en un sistema estructurado con rígidas jerarquías que cambian conforme los años avanzan. El residente aprende esencialmente

sin una clara instrucción pedagógica y a través de experiencias no dirigidas que son el hacer cotidiano de la atención hospitalaria. El aprendizaje situado se orienta hacia la apropiación de conductas, actitudes, emociones, valores y códigos de ética (muchas veces no escritos) propios de la comunidad de práctica o de la cultura del grupo médico donde el residente se forma (Hamui-Sutton, Vives-Varela, Gutiérrez-Barreto, Castro-Ramírez, Lavalle-Montalvo y Sánchez-Mendiola, 2014).

Existen diversas ideas acerca de cómo los médicos eligen la especialidad. Bland, Meurer y Maldonado (1995) identificaron factores asociados a la elección que podrían resumirse como: el tipo de escuela en la que se formó el estudiante (estatal o privada), las características del estudiante (demografía, personalidad), los valores del estudiante al egreso de la formación médica (preferencias personales), las necesidades a ser cumplidas durante la especialidad (ingreso, prestigio, tiempo libre) y la forma en que los estudiantes perciben la especialidad. El perfil de egresado es un factor influyente, ya que los universitarios adquieren conocimientos teóricos, cultivan valores y desarrollan aptitudes en el contexto de la institución en la que se encuentran inmersos. Al mismo tiempo las universidades se centran en las prácticas hospitalarias, lo que promueve las especialidades quirúrgicas, que poseen al mismo tiempo mayor prestigio mientras que otras como la clínica médica han perdido prestigio. Se ha difundido la idea de que en el ámbito de la clínica médica existe mayor carga horaria y menor remuneración. Existen elecciones de residencias altamente feminizadas, como psiquiatría, donde disminuyen las aspiraciones económicas y el prestigio y se valora la relación con colegas y pacientes o el equilibrio entre el trabajo y la vida extra laboral (Gasull, Di Lorenzo, Miranda, Carena y Salomón, 2017).

Para la incorporación a esta cultura organizacional de las residencias es importante conocer y evaluar los valores hacia el trabajo de los postulantes. A medida que una persona asume o se forma para un cargo, va desarrollando un perfil laboral que le otorga cierta idoneidad para realizar la tarea y para el desempeño eficaz de dicho puesto de trabajo. El trabajo humano supone que las personas pueden realizar su tarea con cierto grado de libertad. Para ello deben conocer sus propias actitudes, intereses, valores, limitaciones y posibilidades, así como también las características de la ocupación a desempeñar y la valoración y demanda social que esa ocupación posee.

Los valores hacia el trabajo guían la vida laboral y se distinguen cuando una persona debe tomar decisiones ocupacionales o laborales, incluso antes del efectivo desempeño de una ocupación. El concepto de valores hacia el trabajo indica preferencias más que imperativos (Pryor, 1979).

Los valores relativos al trabajo son definidos como “principios o creencias acerca de las metas o recompensas deseadas, jerárquicamente organizados, que las personas buscan por medio del trabajo y que guían su comportamiento, las evaluaciones sobre sus resultados, el contexto y la elección de alternativas laborales” (Porto y Tamayo, 2003:146). Los valores hacia el trabajo suponen componentes cognitivos, motivacionales y jerárquicos. Componentes cognitivos porque los valores son un conjunto de creencias acerca de lo que las personas desean; motivacionales porque expresan deseos individuales; y jerárquicos porque las personas elaboran jerarquías de valores en base a la importancia que le atribuyen a cada uno de ellos (Porto y Tamayo, 2003; Porto, Pilati y Mendes Teixeira, 2006).

Diversos estudios han demostrado el impacto de los valores relativos al trabajo en las organizaciones. Los valores hacia al trabajo influyen en variables como el compromiso organizacional (Elizur y Koslowsky, 2001), la satisfacción (Feather y Rauter, 2004), el estrés laboral (Siu, Spector, Cooper y Lu, 2005) o resultados del trabajo (Takase, Maude y Manias, 2005).

Taber, Hartung y Borges (2011) investigaron las variables rasgos de personalidad y valores del trabajo médico como predictores de la elección de la especialidad médica, en un estudio longitudinal a partir de una muestra de estudiantes de primer año de medicina. Los seis valores hacia el trabajo del médico, medidos por el *Physician Values in Practice Scale* (PVIPS; Hartung, Taber y Richard, 2005; Hartung, 2010), fueron evaluados al comienzo de la escuela de medicina y se ingresaron a un análisis discriminante. Los seis valores de PVIPS son: Prestigio (obtención de reconocimiento y recompensas), Servicio (cuidado de los demás), Autonomía (independencia y autodirección), Estilo de vida (horario de trabajo predecible y controlable, equilibrio entre el trabajo y el no trabajo), Gestión (supervisar a otros) y Actividades académicas (participación en actividades académicas). Los resultados indicaron que los valores del trabajo médico no diferenciaron significativamente a los estudiantes de primer año de medicina según ingresaran en especialidades orientadas a la persona o a la técnica. Se des-

criben a las especialidades orientadas a las personas como especialidades con una inclinación hacia las personas y el paciente en su totalidad. Las especialidades orientadas a la técnica implican un enfoque en habilidades técnicas, instrumentos y técnicas relacionadas con el cuidado del paciente. De este modo, los estudiantes que ingresaron a las especialidades de medicina familiar, medicina interna, obstetricia y ginecología, pediatría, medicina física y rehabilitación y psiquiatría fueron clasificados como orientados a la persona. Los estudiantes que ingresaron a anestesiología, dermatología, medicina de emergencia, otorrinolaringología, patología, radiología o cirugía se clasificaron como orientados a la técnica.

Los hallazgos de este estudio muestran que los estudiantes de medicina de primer año que tienden a ser más amables y respetuosos, preocupados por los demás, sensibles y meticulosos, aspiran en mayor medida a ingresar a especialidades orientadas a las personas. Por el contrario, los estudiantes de medicina de primer año que tienden a ser más escépticos, socialmente dominantes e impacientes tienen más probabilidades de ingresar a especialidades orientadas a la técnica. Los valores hacia el trabajo no demostraron tal utilidad predictiva cuando se usaron solos o en conjunto con los rasgos de personalidad.

A diferencia de estos investigadores, Rogers y Searle (2009), en una muestra de estudiantes de medicina australianos de primer y último año, informaron que los valores hacia el trabajo médico, medidos mediante el PVIPS, predijeron la elección de especialidades de atención primaria y no primaria. Los estudiantes de medicina que tienen una preferencia por las especialidades no relacionadas con la atención primaria dan un mayor valor al prestigio y las actividades académicas, mientras que aquellos que prefieren las especialidades de atención primaria tienden a valorar la autonomía, el ser independientes, en mayor medida.

El trabajo que se presenta tuvo por objetivo evaluar los valores hacia el trabajo en los postulantes a residencias médicas en general, como también comparar los valores hacia el trabajo de las especialidades con mayor número de postulantes.

Método

Diseño

Es un estudio no experimental cuantitativo y transversal, descriptivo y comparativo. El diseño muestral es no probabilístico por conveniencia.

Participantes

La muestra resultante comprendió a 217 postulantes a residencias médicas, 145 mujeres (66.82%) y 72 varones (33.18%).

Instrumentos

El instrumento utilizado fue la Escala Argentina de Valores hacia el Trabajo (EAVT) que comprende cuatro subescalas de cinco ítems cada una (Moreno y Caramés, 2011; Moreno y Marcaccio, 2012, 2014 y 2015).

Esta prueba está basada en una versión de la Escala Revisada de Valores Relativos al Trabajo de Porto y Pilati (2010). A diferencia de estos autores, quienes procuraron construir una prueba de valores laborales que se ajustara a la teoría de valores generales de Schwartz (Autodeterminación, Seguridad, Realización, Universalismo, Poder y Conformidad), la EAVT se construyó centrándose en determinar las dimensiones de los valores laborales mediante estudios empíricos. Los factores obtenidos luego de los estudios factoriales fueron interpretados como: Realización Personal, Altruismo, Reconocimiento Social y Aspiraciones Económicas. Estos cuatro factores explican el 56.54% de la varianza, teniendo los ítems de estos factores cargas factoriales entre 808 y 492:

1. *Realización Personal*: Hace referencia a sentir que se tienen experiencias en el trabajo que favorecen el desenvolvimiento de las competencias individuales. Son sujetos que buscan desarrollarse personalmente, ser creativos y ser autores de su vida (Ítem 4: "Demostrar que soy competente en mi labor").
2. *Altruismo*: Hace referencia a sentirse socialmente útil y procurar el bien común incluso a costa del propio. Son personas que necesitan sentir que su trabajo mejora la vida de otros seres humanos y beneficia a la sociedad en general (Ítem 1: "Ayudar a otros").
3. *Reconocimiento Social*: Hace referencia a sentirse reconocido por el resto de la sociedad, ser famoso o admirado por la labor. Buscan prestigio (Ítem 8: "Ser reconocido por la profesión u ocupación que tengo").
4. *Aspiraciones Económicas*: Hace referencia a sentir independencia financiera. Son individuos que buscan mejorar sus condiciones de vida mediante el trabajo y obtener logros materiales (Ítem 5: "Obtener estabilidad económica").

Los sujetos deben marcar en una escala de cuatro categorías el grado de acuerdo ("Totalmente de acuer-

do", "De acuerdo", "Un poco de acuerdo", "Para nada de acuerdo"), que tienen respecto a los valores relativos al trabajo que se detallan en 20 afirmaciones.

Respecto a la confiabilidad de las escalas se obtuvieron en adultos los siguientes coeficientes alfa de Cronbach: Realización Personal ($\alpha = .76$), Altruismo ($\alpha = .82$), Reconocimiento Social ($\alpha = .80$) y Aspiraciones Económicas ($\alpha = .82$).

Procedimientos de la administración

Se administró individualmente el cuestionario argentino de valores relativos al trabajo a las personas que estaban participando del concurso de residencias médicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina), mientras aguardaban que se realizara el acto de adjudicación. Participaron aquellos que aceptaron responderla voluntariamente y fue de carácter anónima.

Resultados

En la muestra total (ver Cuadro 1) los valores hacia el trabajo se jerarquizaron del siguiente modo: 1°- Altruismo ($M = 3.43$), 2°- Realización personal ($M = 3.38$), 3°- Aspiraciones económicas ($M = 3.37$) y 4°- Reconocimiento social ($M = 2.66$).

En la muestra de mujeres los valores hacia el trabajo se jerarquizaron del siguiente modo: 1°- Altruismo ($M = 3.46$), 2°- Realización personal ($M = 3.40$), 3°- Aspiraciones económicas ($M = 3.39$) y 4°- Reconocimiento social ($M = 2.66$).

En la muestra varones los valores hacia el trabajo se jerarquizaron del siguiente modo: 1°- Altruismo ($M = 3.36$), 2°- Aspiraciones económicas ($M = 3.32$), 3°- Realización personal ($M = 3.31$) y 4°- Reconocimiento social ($M = 2.66$).

Si bien desde el punto de vista del rango de los valores se observa que las mujeres jerarquizan en mayor medida, en segundo lugar, a la dimensión Realización personal, a la cual los varones la jerarquizan en tercer lugar; pero cabe señalar que esta diferencia de rangos, desde el punto de vista de las diferencias de medias no es estadísticamente significativa. Así, en el análisis multivariado de varianza según género de las dimensiones del EAVT en los postulantes se obtuvo un $F_{\text{Hotelling}}(4, 212) = 0,76$ $p = .55$, es decir que las diferencias de medias no es significativa.

En el Cuadro 2 se pueden observar las medias y desvíos de las dimensiones de la EAVT de las tres especialidades médicas en que consiguió submuestras de 25 o más postulantes. Cabe señalar que la sub-

Cuadro 1. Medias y desvíos de los aspirantes a residencias médicas según género y muestra total. Manova según género, F univariados

Dimensiones	Total		Mujeres		Varones		F	p
	M	DS	M	DS	M	DS		
Altruismo	3.43	0.47	3.46	0.47	3.36	0.47	2.39	.12
Realización personal	3.38	0.48	3.40	0.48	3.31	0.49	1.52	.22
Aspiraciones económicas	3.37	0.48	3.39	0.47	3.32	0.49	1.14	.28
Reconocimiento Social	2.66	0.72	2.66	0.75	2.66	0.66	0.01	.98
N	217		145		72			

Fuente: Elaboración propia.

muestra denominada clínica comprende medicina general y familiar, y la submuestra de cirugía abarca cirugía infantil y general.

Se realizaron estudios multivariados de varianza en los que se obtuvieron diferencias significativas entre la submuestra clínica y la de cirugía ($F = 4.01$ $p = .01$). Analizando los F univariados se observa que esas diferencias significativas se deben a las diferencias de medias de las dimensiones de Reconocimiento social ($F = 6.98$ $p = .01$; clínica $M = 2.40$ y cirugía $M = 2.84$) y de Aspiraciones Económicas ($F = 4.42$ $p = .03$; clínica $M = 3.23$ y cirugía $M = 3.46$). Es decir que los postulantes de cirugía jerarquizan en mayor medida que los de clínica el ser reconocidos socialmente y además poseen más aspiraciones económicas.

También se obtuvieron diferencias significativas entre la submuestra clínica y la de psiquiatría ($F = 2.38$ $p = .05$), la diferencia significativa entre ambas submuestras se debe a la diferencia de medias en la dimensión Aspiraciones Económicas ($F = 4.43$ $p = .03$; clínica $M = 3.23$ y psiquiatría $M = 3.48$).

Si nos centramos en los rangos de cada valor según especialidad, se observa que el valor más jerarquizado es Altruismo para clínica, Aspiraciones económicas para cirugía y Realización personal para psiquiatría. En segundo lugar Realización personal para clínica, y Altruismo para cirugía y para psiquiatría. El tercer lugar Aspiraciones económicas para clínica y psiquiatría, y Realización personal para cirugía. En

cuarto lugar Reconocimiento Social para las tres especialidades.

Discusión y conclusiones

En la muestra total los postulantes jerarquizaron los valores hacia el trabajo en 1° lugar al Altruismo, 2° Realización personal, 3° Aspiraciones económicas y 4° Reconocimiento social. En las profesiones de la salud y de las ciencias sociales los sujetos que las eligen necesitan sentir que su trabajo mejora la vida de otros seres humanos y beneficia a la sociedad; es esperable y deseable que se tenga al altruismo como un valor muy jerarquizado. A diferencia de ello, en los profesionales de administración y ciencias económicas al Altruismo se lo jerarquiza en tercer lugar (Moreno y Marcaccio, 2014), por debajo de Realización personal y Aspiraciones económicas, si bien esto no indica que fuera del ámbito laboral estos profesionales no realicen actividades altruistas. También en esta investigación los autores hallaron que los aspirantes a cargos de atención al público o recepcionistas valoran más el altruismo que los aspirantes a cargos contables o administrativos. El valor hacia el trabajo altruista está más presente en las profesiones y ocupaciones que requieren para su desempeño fundamentalmente un vínculo permanente y directo con personas.

La Realización personal es un valor hacia el trabajo que ocupa el primer o segundo lugar en la mayoría

Cuadro 2. Medias y desvíos de los aspirantes a residencias médicas según especialidad

Dimensiones	Clínica		Cirugía		Psiquiatría	
	M	DS	M	DS	M	DS
Altruismo	3.54 (1)	0.44	3.43 (2)	0.50	3.51 (2)	0.48
Realización personal	3.34 (2)	0.47	3.42 (3)	0.48	3.54 (1)	0.51
Aspiraciones económicas	3.23 (3)	0.51	3.46 (1)	0.48	3.49 (3)	0.49
Reconocimiento Social	2.40 (4)	0.82	2.84 (4)	0.61	2.75 (4)	0.74
N	53		34		25	

Nota: Entre paréntesis figura el rango de cada valor según especialidad.

Fuente: Elaboración propia.

de las profesiones y ocupaciones, como también es el caso de los médicos.

Si bien el Reconocimiento social figura como cuarto valor para las tres especialidades médicas comparadas, cabe señalar que este reconocimiento está garantizado por la formación de grado. Ya habiendo obtenido el título los graduados como médicos gozan de mayor prestigio que los de muchas otras carreras y la elección de especialidad parecería no tener una valoración especial.

Las Aspiraciones económicas son más jerarquizadas por los postulantes de cirugía y psiquiatría respecto de los de clínica.

La elección de una especialidad por parte de un médico recién graduado se realiza cuando este encuentra aquellas características que mejor cuadran con sus valores y sus propias necesidades, por eso se considera que este tipo de investigaciones puede aportar a mejores decisiones en la carrera profesional médica.

Referencias

- Bland, C. J., Meurer, L. N. y Maldonado, G. (1995). Determinants of Primary Care Specialty Choice: a Non-Statistical Meta-Analysis of the Literature. *Academic Medicine*, 70 (7), 620-641.
- Elizur, D. y Koslowsky, M. (2001). Values and Organizational Commitment. *International Journal of Manpower*, 22 (7), 593-599.
- Escobar Rabadán, F. y López-Torres Hidalgo, J. (2008). ¿Qué determina la elección de una Especialidad en Medicina? *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 2 (5), 216-225.
- Feather, N. T. y Rauter, K. A. (2004). Organizational Citizenship Behaviours in Relation to Job Status, Job Insecurity, Organizational Commitment and Identification, Job Satisfaction and Work Values. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 81-94.
- Gasull, A., Di Lorenzo, G., Miranda, R., Carena, J.A. y Salomón, S. (2017). ¿Por qué la elección de la especialidad se ha transformado en un dilema actual para la salud pública? *Revista Médica Universitaria*, 13 (2), 1-13.

Anexo. Escala Argentina de Valores hacia el Trabajo (EAVT)

Marcar el casillero que corresponda según el grado de acuerdo que usted tenga con cada uno de los valores hacia el trabajo que a continuación se detalla:

Items	1 Para nada de acuerdo	2 Un poco de acuerdo	3 De acuerdo	4 Totalmente de acuerdo
Me gusta tener un trabajo que me permita:				
1. Ayudar a otros.				
2. Colaborar en el desarrollo de la sociedad.				
3. Proponer nuevas ideas en el mismo.				
4. Demostrar que soy competente en mi labor.				
5. Obtener estabilidad económica.				
6. Ganar dinero.				
7. Ser admirado por mi labor.				
8. Ser reconocido por la profesión u ocupación que tengo.				
9. Combatir las injusticias sociales.				
10. Mantenerme económicamente.				
11. Realizar una actividad innovadora (que uno pueda hacer cosas nuevas, mejorar lo que uno hace).				
12. Ser económicamente independiente.				
13. Ser útil a la sociedad.				
14. Comprometerme socialmente, ayudar a los demás.				
15. Expresar mis conocimientos.				
16. Ser original, proponer ideas propias.				
17. Alcanzar fama.				
18. Tener mejores condiciones de vida.				
19. Tener prestigio.				
20. Ser reconocido socialmente por mi profesión u ocupación.				

RS - Reconocimiento Social = Media (ítem7, ítem8, ítem17, ítem19, ítem20).

ALT - Altruismo = Media (ítem1, ítem2, ítem9, ítem13, ítem14).

AE - Aspiraciones Económicas = Media (ítem5, ítem6, ítem10, ítem12, ítem18).

RP - Realización Personal = Media (ítem3, ítem4, ítem11, ítem15, ítem16).

- Hamui-Sutton, A., Vives-Varela, T., Gutiérrez-Barreto, S., Castro-Ramírez, S., Lavalle-Montalvo, C. y Sánchez-Mendiola, M. (2014). Cultura organizacional y clima: el aprendizaje situado en las residencias médicas. *Investigación en educación médica*, 3 (10), 74-84.
- Hartung, P. J. (2010). *Physician Values in Practice Scale: Technical and User's Manual (2nd ed.)*. Rootstown, OH: Northeastern Ohio Universities Colleges of Medicine and Pharmacy.
- Hartung, P. J., Taber, B. J. & Richard, G. V. (2005). The Physician Values in Practice Scale: Construction and Initial Validation. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 309-320.
- Moreno, J. E. y Caramés, G. A. M. (2011). Valores hacia el trabajo y motivaciones ocupacionales en estudiantes secundarios del segundo cordón bonaerense. En M. C. Richaud de Minzi y V. Lemos (Comps.), *Psicología y otras ciencias del comportamiento. Compendio de investigaciones actuales*. Tomo I. (pp. 157-172). Libertador San Martín: Universidad Adventista del Plata y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.
- Moreno, J. E. y Marcaccio, A. (2012). Escala de valores relativos al trabajo. Propiedades psicométricas de una versión en castellano revisada. *Praxis. Revista de Psicología de la Universidad Diego Portales*, 14 (22), 65-78.
- Moreno, J. E. y Marcaccio, A. (2014). Perfiles profesionales y valores relativos al trabajo. *Ciencias Psicológicas*, 8 (2), 129-138.
- Moreno, J. E. y Marcaccio, A. (2015). Escala Argentina de Valores Relativos hacia el Trabajo. En J. E. Moreno y R. Migone de Faletty (Comps). *Claves para la evaluación y orientación vocacional* (pp. 281-287). Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Porto, J. B. y Pilati, R. (2010). Escala Revisada de Valores Relativos ao Trabalho: EVT-R. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23 (1), 73-82.
- Porto, J. B. y Tamayo, A. (2003). Escala de Valores do Trabalho: EVT. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19 (2), 145-152.
- Porto, J. B., Pilati, R. y Mendes Teixeira, M. L. (2006, setembro). Análise Fatorial Confirmatória da Escala de Valores Relativos ao Trabalho. 30º Encontro da Anpad. Salvador/ BA - Brasil.
- PRYOR, R. (1979). In Search of a Concept: Work Values. *The Vocational Guidance Quarterly*, 27, 250-258.
- Rogers, M. E. y Searle, J. (2009). Factors Influencing the Practice Choices of Australian Medical Students: A Feasibility Study. *The Australian Journal of Rural Health*, 17 (2), 107-108.
- Silberman, F. S. (2010). Educación médica de posgrado: Residencias médicas. *Revista de la Asociación Argentina de Ortopedia y Traumatología*, 75(1), 88-96.
- Siu, O., Spector, P. E., Cooper, C. L. y Lu, C. (2005). Work Stress, Self-Efficacy, Chinese work Values, and Work Well-Being in Hong Kong and Beijing. *International Journal of Stress Management*, 12 (3), 274-288.
- Taber, B. J., Hartung, P. J. y Borges, N. J. (2011). Personality and Values as Predictors of Medical Specialty Choice. *Journal of Vocational Behavior*, 78 (2), 202-209.
- Takase, M., Maude, P. & Manias, E. (2005). Explaining Nurses' Work Behaviour from their Perception of the Environment and Work Values. *International Journal of Nursing Studies*, 42 (8), 889-898.

El discurso ético en la empresa y el estatuto de los sujetos morales

FERNANDO HERRERA-SALAS,¹ LUZ ELENA ATZIN MADRID-CUAUTLE²



Resumen

El presente trabajo analiza la institución del *sujeto ético* originada por tres iniciativas: Responsabilidad Social Empresarial (RSE), la norma oficial NOM 035-STPS-2018 y Great Place to Work (GPTW). Tales iniciativas suponen *racionalidades* diferenciadas que movilizan una serie de valores, los cuales establecen un campo de acción de lo necesario, lo permisible y lo pertinente. Arribamos a la definición de sujeto ético, como un atributo, carácter o índole (*ethos*) de un individuo o de un grupo, donde tal agencia ética garantiza una forma de actuación bajo diversos criterios como: socialidad, autonomía, “integridad intersubjetiva”, “exigencia de imparcialidad”, “racionalidad y autointerés”, “inviolabilidad de la persona”, “concepción de lo bueno”, “equilibrio reflexivo”, responsabilidad política, entre otros. Como se puede apreciar, esto establece una estrategia de lectura o una forma de examinar estas tres iniciativas. Se concluye que, dado el escenario actual que nos arroja la pandemia, ahora resulta más urgente la reflexión ética y la determinación del contexto de eticidad en que se inscribe la empresa y los *stakeholders* implicados en ella.

Palabras clave: Eticidad, Sujeto ético, Responsabilidad social, *Stakeholders*, Felicidad.

The Ethical Discourse in the Company and the Status of Moral Subjects

Abstract

This paper analyzes the institution of the ethical subject raised by three initiatives: Corporate Social Responsibility (CSR), the official standard NOM 035-STPS-2018 and Great Place to Work (GPTW). Such initiatives suppose differentiated rationalities that mobilize a series of values, which establish a field of action of the necessary, the permissible and the pertinent. We arrive at the definition of an ethical subject, as an attribute, character or nature (*ethos*) of an individual or a group, where such ethical agency guarantees a form of action under criteria: sociality, autonomy, “intersubjective integrity”, “demand for impartiality”, “rationality and self-interest”, “inviolability of the person”, “conception of the good”, “reflective balance”, political responsibility, among others. As you can see, this establishes a reading strategy or a way of examining these three initiatives. It is concluded that, given the current scenario into which the pandemic is throwing us, ethical reflection and the determination of the ethical context in which the company and the stakeholders involved in it are registered is now more urgent.

Key Words: Ethics, Ethical Subject, Social Responsibility, Stakeholders, Happiness.

Recibido: 17 de agosto de 2020
Aceptado: 10 de octubre de 2020
Declarado sin conflicto de interés

1 Facultad de Estudios Superiores, UNAM-Iztacala. fherresal@gmail.com

2 Facultad de Estudios Superiores, UNAM-Iztacala. helena_mcr43@hotmail.com

Introducción

En este trabajo se parte de la idea de que el ordenamiento del contexto empresarial que impulsan las propuestas de Responsabilidad Social Empresarial (RSE), la norma oficial NOM-035-STPS-2018 y Great Place to Work (GPTW), supone la inscripción de los individuos en una forma de “vida ética” o grado de “eticidad”, que se requiere objetivar.

Hablamos aquí de *sujeto ético*, como una condición que se alcanza dada una historicidad de lo humano y –de acuerdo con Hegel– dado un pasaje de una condición natural a una segunda naturaleza: la *eticidad*. Esta historicidad supone tres momentos de una macrodialéctica en que “la persona”, mero soporte de derechos, deviene sujeto, individuo que se autodetermina, donde: “(...) el paso de la *persona* al *sujeto*, del derecho a la moralidad, es el paso del universal al particular, del en sí al para sí” (Dry, 2000). La tercera determinación radica en que, “descubierta su propia particularidad, el individuo debe vencer la tentación de pretender realizarse como un ser aislado; sólo socialmente, en relaciones intersubjetivas, puede hacerlo”. Este momento de la *eticidad* como *socialidad* es para nosotros una clave muy importante.

En suma, la condición ética o eticidad es obra del individuo, dada su agencia como *sujeto ético* auspiciada por la idea de libertad, pero podemos suponer que tal condición del sujeto no es algo a lo que se llega de una vez y que ya no se pierde o se minimiza, sino algo que se pone en tensión de manera permanente, de modo que se tenga que restituir o reinstaurar en distintos escenarios y bajo distintas iniciativas organizacionales, decisiones procedimentales o políticas, lo que permite valorar los alcances de las mismas.

Consideramos que la manera en que estas tres estrategias RSE, NOM-035 y GPTW instituyen al sujeto depende también del origen de la iniciativa, ya sea que emerja del Estado o de la sociedad civil, así como del nivel de “reconocimiento” que otorgan o hacen factible. Desde donde se pueden incluso calcular, siguiendo en ello a Honnet (2016), efectos desfavorables o daño a la subjetividad de las personas: dada “la ausencia o falta de reconocimiento, el mal reconocimiento o el reconocimiento fallido”. En este sentido una iniciativa puede determinar al individuo sin reconocerlo plenamente como *sujeto ético*, lo que tendrá un efecto en su constitución subjetiva, es decir, cómo se piensa a sí mismo, cómo se vive y en el modo en que se integra en sociedad.

Arribamos a la definición de *sujeto ético*, como un atributo, carácter o índole (*ethos*) de un individuo o de un grupo, donde tal agencia ética garantiza una forma de actuación bajo criterios: socialidad, autonomía, “integridad intersubjetiva”, “exigencia de imparcialidad”, “racionalidad y autointerés”, “inviolabilidad de la persona”, “concepción de lo bueno”, equilibrio reflexivo, responsabilidad política, entre otros. Como se puede apreciar, esto establece una estrategia de lectura o una forma de examinar estas tres iniciativas, la cual emprenderemos en el presente trabajo de manera sistemática en diferentes apartados.

Acerca del sujeto ético en la Responsabilidad Social Empresarial (RSE)

La RSE ha determinado una serie de personajes y “comunidades de referencia”, con interacciones estratégicas orientadas a ejercer la responsabilidad social. Tales personajes designados de manera genérica como *stakeholders* son listados por Ramírez (2008), quien precisa: “las organizaciones ejercen su responsabilidad social cuando presentan atención a las expectativas que sobre su comportamiento tienen los diferentes grupos de interés (*stakeholders*: accionistas, empleados, socios, clientes, proveedores, competidores, comunidades locales, medioambiente), con el propósito último de contribuir a un desarrollo, social y ambientalmente sostenible y económicamente viables”.

Para Becerril (2019), la RSE pone en escena una ética empresarial que se articula en función de los principios de respeto a la dignidad humana, desempeño ético en los negocios, prevención de negocios ilícitos, lo cual impacta en la consecución de un propósito: obtener más ganancias, debido a una mejor imagen y mayor confianza de los *stakeholders* hacia ella. Como se puede apreciar, estos principios van más allá del utilitarismo –bajo el cual se estructuran tradicionalmente los negocios– pero no rompen acriticamente con él, es decir, allí donde pareciera que se aplica el criterio definido por Sheffler (1982), de establecer “una prerrogativa basada en el agente”, la cual –aclara Nino (1992)– “provee a los agentes de razones relativas para dar mayor peso a sus propios intereses que a los de los demás”; la RSE se encamina hacia una “concepción de la persona y la sociedad” tal que trascienda esa especie de egoísmo estratégico y la característica tensión en las “éticas liberales” entre la imparcialidad, la autonomía y la supremacía de la moral.

Desde ese lugar, Becerril (2019), hace notar que la

responsabilidad social empresarial (RSE), instituye un tipo de sujeto: el “ciudadano corporativo”, figura que en su dimensión ética representa el compromiso y vinculación de la empresa con la comunidad, la colaboración con las causas sociales y el bienestar público, más allá de la mera filantropía.

Esta figura del *sujeto ético* como “ciudadano corporativo”, también se enuncia de forma explícita en los “indicadores” del Centro para la Responsabilidad Social, a saber: a) búsqueda de una nueva institución y un nuevo lenguaje; b) definición de la Responsabilidad Social Empresarial (RSE), como Ciudadanía Corporativa; c) atención a la necesidad que sienten las empresas de involucrarse mediante iniciativas con la sociedad civil; d) favorecer que la empresa ejerza efectivamente su rol de ciudadano corporativo desde una perspectiva sistémica y amplia; d) establecimiento de prácticas de responsabilidad social de la empresa; y e) definición de áreas a evaluar: código de ética, balance social, condiciones laborales, desarrollo y participación de los empleados, inclusión social, inversión de recursos económicos, humanos y materiales, promoción de la responsabilidad social, relaciones con terceros, gestión del producto y/o servicio, medio ambiente.

La dimensión ética de estos “indicadores” de RSE y su pertinencia para dilucidar un *sujeto ético* posible, también se hace presente en las “áreas” que evalúan: “condiciones laborales”, “desarrollo y participación de los empleados”, e “inclusión social”; lo cual establece un campo de colaboración que avanza hacia una “*integridad intersubjetiva*”.

Por su parte, la *Convocatoria* del Centro Mexicano para la Filantropía (CEMEFI) plantea cinco ámbitos básicos, en los que se objetiva una intencionalidad situada en la *eticidad*: I. Calidad de vida en la empresa; II. Ética empresarial; III. Vinculación de la empresa con la comunidad; IV. Cuidado y preservación del medio ambiente; V. Gestión de la RSE, (CEMEFI, 2017). Como se puede notar, el sujeto implicado aquí, es lo que podemos designar como “sujeto interesado”, que juega un doble rol en la RSE, pues es a la vez destinatario del compromiso de la empresa de lograr un funcionamiento efectivo, que copartícipe de la correcta gestión hacia crecimiento de la empresa. Esto aparece como una especie de “contrato social” facultativo, donde la “posición originaria” (Rawls, 1978), es propiciada y se acredita bajo criterios de inclusión donde: “los sujetos no son envidiosos, sino puramente auto interesados”. Aunque se tendría que determinar, en qué grado la *Convocatoria* satisface los

caracteres formales que nos recuerda Nino (1992), deben viabilizar esta posición inaugural: “generalidad, universalidad, publicidad, completitud, y carácter justificatorio final”, los cuales deben conservarse como reguladores de la actuación ulterior.

Por su parte, en su balance de avances y beneficios de la RSE en México, Zelada (2005), calcula que la práctica de la responsabilidad social impacte en un posicionamiento económico, pero también en beneficios de naturaleza ética y organizativa, entre los que destacan: lealtad y fidelización de los clientes, mejora del clima laboral y la comunicación interna, fomento a la cultura corporativa, mejora de la marca e imagen corporativa.

El esquema de esta forma de *eticidad relativa basada en la socialidad*, así como en la “racionalidad y autointerés”, se dibuja de una manera clara en los ítems del autodiagnóstico al que se invita a la empresa, entre los que podemos subrayar: 1) atención a las prácticas de responsabilidad social; 2) esclarecimiento de la parte ética; 3) definición de la visión, misión y los valores de la empresa; 4) inspeccionar el tema de calidad de vida; 5) ubicación de los *stakeholders*; 6) valoración del empleado; 7) vinculación con la comunidad; y 8) compromiso con el cuidado del medio ambiente.

La responsabilidad social y sus formas de racionalidad instituyentes

Una incursión en la literatura de la responsabilidad social revela que existen dos formas de enunciarla: como Responsabilidad Social Empresarial (RSE) y como Responsabilidad Social Corporativa (RSC); la diferencia de enunciación no es menor, pues introduce dos *tipos de racionalidad* diferentes. Desde ese lugar, encontramos en el discurso de las asociaciones y agencias promotoras, la precisión siguiente:

“La Responsabilidad Social Corporativa (RSC)... se refiere a todo el conjunto de exigencias externas que los miembros de una corporación deben conocer y aplicar, pero no necesariamente compartir. Mientras que la Responsabilidad Social Empresarial, (RSE) sí implica la necesidad de cambiar la forma de actuar de las personas que trabajan en una empresa, desde los propios directivos hasta nuevos miembros profesionales que comiencen a trabajar” (DirCom, 2016).

Aquí se introduce un criterio importante para diferenciar estas posturas: la presencia del *consenso* como regla de actuación o la ausencia del mismo; lo que pone en escena dos formas de racionalidad y, en con-

secuencia, la fundación de dos *comunidades de interés* cualitativamente distintas.

En el caso de la Responsabilidad Social Corporativa (RSC), asistimos a una “racionalidad estratégica de la interacción”, donde los sujetos que en ella participan, no rebasan la condición de “sujetos de cálculo de beneficios”. Se trata entonces de un contexto de interacción estratégica que se funda en lo que Weber (1964) definiera como una “racionalidad teleológica”, y que Apel (1999) precisara como una “racionalidad medio-fin”, pudiéndose delimitar como los rasgos que caracterizan a esta racionalidad los siguientes:

1. Involucra una especie de juego estratégico auspiciado por una “teoría de la decisión”, donde los sujetos del cálculo de beneficios deben tomar en cuenta el cálculo de beneficios de los otros jugadores “como condiciones y como medios de los propios cálculos de beneficios”, así que “el otro” aparece como límite y como medio o recurso instrumental para la realización del propio interés.
2. La maximización de las ganancias y la minimización de las pérdidas que constituye la racionalidad de la teoría de la toma de decisión se ve complicada por la presencia de “los autointereses competitivos de los otros agentes de decisiones”, es decir, el éxito de la propia acción depende de las acciones que hay que esperar de los demás.
3. Precisa Apel (1999): “los propios intereses pueden ser apoyados en parte, sólo apoyando los planes de los demás y, en parte, sólo haciéndolos fracasar”.
4. Como tal, no hablamos de una ausencia de ética, sino de la presencia de aquella que Weber (1964) determinara como “ética de la responsabilidad”, es decir, una ética que se mueve más allá de una “ética de la convicción”, y más acá de un actuar racional-teleológico que hace un cálculo de las consecuencias secundarias de la acción y se caracteriza por su sentido intencionado.
5. El vínculo entre los actores en la comunidad de *stakeholders* de la RSC, está determinado por una “reciprocidad de la interacción social”, donde los sujetos se instrumentalizan recíprocamente para promover sus intereses. Se trata de un pacto estratégico como mero “pacto de egoísmos” (Cortina, 1992).

Por su parte, la presencia del *acuerdo*, la asunción del *compromiso* objetivada por un cambio de actitud y el *consenso* que, como arriba se describió, caracterizan a la RSE, introducen una racionalidad otra, a saber

una “racionalidad consensual comunicativa” que acarrea una serie de ventajas prácticas para la determinación del sujeto y las posibilidades éticas de la interacción social, a saber:

- a) La determinación de los sujetos como seres potencialmente autónomos y racionales, que aparecen como dispuestos a la argumentación y a la réplica. Se trata, como se describe en la definición de la RSE, de una apertura a las mejores razones para actuar y el consentimiento que asegura un cambio en la postura personal.
- b) Se busca liberar la acción más allá de cualquier tipo de coacción, siendo que se establece la ocasión para “no permitir que triunfe otro motivo para el consenso más que la fuerza del mejor argumento” (Cortina, 1992).
- c) El consenso que moviliza la RSE, como “comunicación consensual” o comunicación mediada, constituye una apertura a una “ética de la negociación y de la formación de compromisos” (Apel, 1999). A partir de este contexto del consenso, el sujeto ético se instituye “desde un reconocimiento recíproco de la autonomía simbólicamente mediado”, es decir, a través un intercambio de ideas o propuestas que se recuperan para un beneficio común.
- d) La RSE así definida por el consenso implica una apertura a la posibilidad de fundar una *comunidad ideal de colaboración* de los posibles *stakeholders*, donde “los actores no coordinan sus planes de acción calculando su éxito personal, sino *a través de un acuerdo*, porque los participantes orientan sus metas en la medida en que pueden conjugar sus planes desde definiciones comunes de la situación” (Cortina, 1992).
- e) Esto abre la posibilidad de un contexto para integrar las dos dimensiones que constituyen al sujeto: la “autonomía personal” y la “autorrealización individual”.

Finalmente, sería conveniente incorporar una última definición, ahora particularmente de la RSE, aportada por “Fundación Compromiso”, quien precisa:

“La Responsabilidad Social Empresaria (RSE) es una nueva forma de pensar la relación de la empresa con la sociedad. Este *nuevo paradigma* implica una articulación de tres variables fundamentales que hacen al desarrollo sustentable: el crecimiento económico integral, la equidad social y el equilibrio medioambiental. La RSE implica un nuevo modelo de gestión: la capacidad de dialogar, planificar y operar con los diferentes actores

involucrados a fin de resolver de forma conjunta los problemas prioritarios de la comunidad”.

Aceptar la idea de que la RSE describe “un nuevo paradigma” implicaría, para no hablar con gratuidad, considerar los criterios que propone Kuhn (1986). Encontramos así que, tal afirmación sí tiene fundamento, en la medida en que un “paradigma” introduce una función de corte o selección de los problemas pertinentes, además tiene una función modélica o canónica pues proporciona “modelos de problemas y soluciones a una comunidad”, representa un “signo de madurez” en el abordaje de una problemática; permite una “definición nueva y más rígida del campo” –para nuestro caso la asunción de la responsabilidad social–; en este sentido la RSE ha resultado una versión exitosa para organizar la participación social de la empresa; establece directrices pero no reglas fijas para la integración de los actores y la dirección de las actuaciones; y finalmente impulsa soluciones novedosas a problemas que se venían manifestando en la promoción, estructura interna, promoción y crecimiento de la empresa.

La obligatoriedad de la NOM 035-STPS-2018, frente a la naturaleza voluntaria y libre de la RSE

El papel del Estado en la regulación de las condiciones laborales y el cuidado de la salud de los trabajadores se destaca ya desde el siglo XVIII en las nacientes sociedades industrializadas. En el caso de nuestro país estos elementos han sido asignados como responsabilidad de los empleadores en la Constitución, la Ley Federal de Trabajo y el Reglamento Federal de Seguridad y Salud en el Trabajo. Como complemento de esta legislación existen las Normas Oficiales Mexicanas (NOM), las cuales son regulaciones técnicas expedidas por dependencias gubernamentales, que establecen reglas o especificaciones aplicables a un producto, sistema o servicio.

En el caso de las destinadas a los centros laborales, la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS) es el organismo facultado para expedirlas y regularlas, en la actualidad se encuentran vigentes 41 de ellas, y están agrupadas en cinco categorías: seguridad, salud, organización, específicas y de producto. En este contexto, el 23 de octubre de 2019 entró en vigor la NOM-035-STPS-2018, Factores de Riesgo Psicosocial en el Trabajo –identificación, análisis y prevención– la cual, se caracteriza por situar temas relacionados con la salud emocional y mental del trabajador, y su cali-

dad de vida. Aspectos que hasta el momento no habían sido considerados en el paquete normativo a cumplir como obligación del empleador y que ponen de manifiesto lo complejo y controversial que ha resultado su implementación en nuestro país.

Afirma Mucharraz (2020) que la NOM 035, conocida popularmente como la norma del bienestar del trabajador, presenta “una oportunidad de generar mecanismos para que la responsabilidad por generar entornos organizacionales favorables sea la norma y no la excepción”. Se trata de una política de prevención y control de *riesgo psicosocial*, de *violencia laboral* y de *promoción de un entorno organizacional favorable*. Cabe mencionar, que la aplicación de estos lineamientos tiene algunas variaciones de acuerdo con el número de trabajadores en la plantilla de la organización.

Su entrada en vigor se planteó en dos fases, y se asume que al aplicar y comprender esta norma –no sólo desde el aspecto recaudatorio, sino desde la perspectiva del bienestar de los trabajadores– derivara en beneficios laborales como mayor productividad, permanencia, reducción de errores en los procesos y la disminución de ausencias en el trabajo (Vasallo, 2019).

Las limitaciones de esta iniciativa han sido señaladas, entre otros por Vázquez (2020), quien subraya que: “implica forzar a que los empleadores manejen las situaciones de maneras muy distintas a como se manejan hoy en día y, por lo mismo, son pocos los que se encuentran perfectamente capacitados para responder efectivamente ante estas nuevas reglas”. Se agrega que la NOM 035 sólo considera lo esencial para la implementación de algunos procesos, no va más allá en el ámbito jurídico, y es insuficiente para temas como el acoso y violencia laboral, y con ello también, insuficiente para garantizar el “bienestar” de todos los colaboradores de una organización.

Más allá de estas limitaciones, debemos abordar el hecho de que existe una franja de intersección entre la NOM 035-STPS-2018 y la Responsabilidad Social Empresarial, en el campo en que viene a operar tal Norma, pues ambas impactan la calidad de vida en la empresa (dimensión social del trabajo); no obstante, la primera está situada en la obligación jurídica, mientras que la segunda implica la asunción de una responsabilidad libremente adoptada.

Para analizar este contraste e intersección, señalemos que los lineamientos para obtener en México la certificación ESR (Empresa Socialmente Responsable), la empresa debe mostrar capacidad de: a) establecer como prioridad la calidad de vida de la comunidad interna, ofrecer empleo digno contando con

una gestión del capital humano enfocada con una visión socialmente responsable, creando internamente un ambiente de trabajo favorable, estimulante, seguro, creativo, no discriminatorio y participativo en el que todos sus miembros interactúan a favor de los objetivos de la organización (Cajiga, 2010); b) propiciar espacios para el desarrollo humano y profesional contribuyendo al alcance de una mejor calidad de vida; c) evaluar y aplicar mejoras constantes en relación al clima interior de la empresa; y d) invertir en el desarrollo personal y profesional de sus colaboradores, abriendo el camino a nuevas posibilidades (económicas, de formación profesional, etc.).

De ese modo, esta intersección en la apuesta por la *calidad de vida de la empresa*, nos lleva a una serie de consideraciones de interés para la práctica empresarial y la conceptualización misma de la responsabilidad social interna:

1. Existe un contraste en la asunción de la responsabilidad que emerge de una decisión libre como en la Responsabilidad Social, y la obligación jurídica que marca la NOM 035 y, aunque ambas buscan mejorar la calidad de vida del empleado, los principios que movilizan la acción y la imagen que proyectan para alcanzar su aceptación por la empresa, son por demás disímiles.
2. Se ha generado una polémica acerca de quién debe ser gestor de la responsabilidad social, algunos –siguiendo a Milton Friedman– asumen que esta no es una tarea que compete a las empresas sino al Estado, siendo este el caso de Guerrero (1999), Rodríguez, (2008); Mercado y García (2007), quienes argumentan que la filantropía que plantea la RSE, pone en riesgo la propiedad privada al desviar capital de la empresa y suplir el rol del gobierno.
3. Rodríguez (2008), describe la aparición de la Responsabilidad Social como una transferencia de responsabilidades del Estado a la empresa, convirtiéndola en un proveedor de bienestar social, siendo un rol que hasta hace poco estaba en manos del Estado y ahora se traslada paulatinamente al ámbito privado.
4. A despecho de tal hipótesis de transferencia de poder, podemos considerar, por el contrario, que la aparición de la NOM 035, es la respuesta del Estado ante su pérdida de capacidad para gestionar el ámbito del trabajo, luego de la asunción de la Responsabilidad Social por la sociedad civil, y a partir de una evidente contracción o casi anulación de la presencia sindical en las instituciones y la empre-

sa, donde las instancias sindicales generalmente resultaban su instrumento privilegiado de control e injerencia.

En conclusión, podemos señalar que la introducción de la NOM-035 ha sido recibida con optimismo por los defensores de un trato más humano y ético dentro de las organizaciones; los escépticos apuntan que sólo se dará paso a una regulación más, poco efectiva e incluso de carácter contencioso. Lo que es claro es que por sus propias características las normas se quedan en un plano general y no pueden llegar a concretar las infinitas circunstancias de las situaciones concretas en las que el hombre debe decidirse a actuar (Fontrodona, Guillén y Rodríguez, 1998), y al subrayar el carácter obligatorio frente a la libre vocación responsable, se puede prever la necesidad trabajar, una vez instalada esta norma, en la erradicación de prácticas evasivas o bien cosméticas, que lleven a cumplir por cumplir con los informes de corte estadístico, sin impactar en las condiciones de la calidad de vida y el reconocimiento efectivo del trabajador.

La ética como factor motivacional y la búsqueda de la felicidad desde la lógica del Great Place to Work

El Instituto Great Place to Work (GPTW), a través de sus programas de certificación, reconoce públicamente culturas laborales sobresalientes y publica anualmente la lista de las 100 mejores compañías para trabajar en alrededor de 60 países de todo el mundo. En nuestro país, en 2002 cuando se publicó por primera vez el listado con *Las Mejores Empresas para Trabajar en México*, y se ha realizado consecutivamente desde entonces.

Se trata de treinta años de investigación y reconocimiento de “excelentes lugares para trabajar”, en los que se descubrió que la clave para crear estos espacios no es sólo un conjunto de beneficios o incentivos que se otorgan a los colaboradores, sino la construcción de “relaciones de calidad” caracterizadas por la confianza, el orgullo y compañerismo, lo que se vuelve factor clave para mejorar los resultados del negocio, se trata de una “concepción de lo bueno” en la que trata de involucrar a los integrantes de la empresa, y adicionalmente se impulsen como criterios, tanto la socialidad como la “inviolabilidad de la persona”.

Los presupuestos de esta forma de pensar y estructurar el espacio laboral incluyen: a) la posibilidad de impulso y retención de los mejores emplea-

dos, implica que ellos se sitúen en un trabajo con potencial ético-motivacional (autonomía, retroalimentación, identidad con su función, etc.) como apunta Bakker (2010); b) para Smithey, Gerhart y Scott (2006) las relaciones positivas entre empleados sirven ciertamente como un activo intangible y duradero, y representan una ventaja competitiva para una organización; c) Bayona, Goñi y Madorrán (2000), indican que este tipo de cultura genera valor sostenible a la organización y requiere lograr que en el individuo aflore un sentimiento de bienestar íntimamente vinculado al desarrollo de actitudes y comportamientos laborales de valor (satisfacción laboral, lealtad organizacional, etc.).

Gómez (2011) puntualiza que GPTW establece como criterios de las empresas como “el mejor lugar para trabajar”, los siguientes: a) los integrantes de la empresa confían en sus jefes pues son creíbles y lideran; b) los empleados sienten que reciben un trabajo justo, independientemente de su posición en la empresa; c) los trabajadores son tratados como personas y no sólo como empleados, en un ambiente de respeto en el que se mantiene un margen de comprensión ante los errores; d) los empleados están orgullosos de lo que hacen y les gusta ir a trabajar; e) existe camaradería con los compañeros, es decir, el equipo percibe un entorno familiar y prevalece el compañerismo.

Desde esa lógica, se asume que los lugares de trabajo con culturas de alta confianza obtienen mayores rendimientos en los resultados, niveles de innovación, satisfacción del cliente, compromiso de los empleados y agilidad organizacional. En palabras de Bush (2018) –CEO de Great place to Work– un gran lugar para trabajar es aquel donde los empleados confían en las personas con las que trabajan, se sienten orgullosos del trabajo que realizan y disfrutan con las personas con las que trabajan.

Encontramos así, que la estrategia de institución del *sujeto ético* propuesta por GPTW, moviliza una aproximación de tinte neo aristotélico donde la constitución de la “personalidad moral” se logra asumiendo “lo bueno y lo justo como forma del bien” (Thiebaut, 1991), la idea de virtud moral, centrada en la excelencia de las prácticas y en el carácter memorable de la vida (McIntyre, 1987), y la idea de “perfección” (*telion*) y autosuficiencia (*autarkeia*) como condiciones de la eudaimonía (Trueba, 2011). Donde el funcionamiento óptimo de la empresa implica la *realización personal* de sus integrantes y esto supone una vida racionalmente orientada al mejor fin y basada en la *felicidad*. Se privi-

legia así una empresa que apuesta por ocuparse de sus empleados, hacerles sentirse respetados y valorados, tratarles justamente, darles oportunidades de crecimiento, lo cual no contabiliza como impacto monetario en la cuenta de pérdidas y ganancias inmediatas, sino que hace cálculo de su gran valor, especialmente a largo plazo.

Esto apunta a lo que señala Adela Cortina (citada en Sánchez, 2015), a saber: “la ética, además de estar fundada y de ofrecerse como una herramienta en la búsqueda de la verdad, debe apuntalarse en las razones del corazón que son las que mueven a las personas (...) a preferir unas cosas a otras y van a crear un vínculo imprescindible entre lo que se quiere hacer y lo que se debe hacer, un vínculo basado en el reconocimiento recíproco y en la lealtad entre los seres que son fines en sí mismos”.

Como concluyen Ruíz, Ruíz y Martínez (2012), desde un punto de vista aristotélico, la llave para generar una cultura ética de alta confianza y rendimiento, radica en la acción humana orientada a un fin justo y el logro de la excelencia como persona. Los hallazgos reportados por GPTW, coinciden en mostrar una predisposición de las personas no sólo a sentirse mal por trabajar para empresas inmorales, sino a buscar con anhelo un entorno ético en el cual poder aportar su esfuerzo laboral. En línea con esto, Bakker (2010) afirma que los empleados que confían en las organizaciones y están comprometidos son proactivos, movilizan sus propios recursos y desafíos laborales.

Dando crédito al eudemonismo aristotélico, Cortina (2008) afirma que, en lo que respecta a las personas, el saber ético les orienta para crearse un carácter que les haga felices: los hábitos que les ayuden a ser felices serán virtudes; los que la alejan, serían vicios. La felicidad es el fin último al que todos los hombres tienden y la ética se propone, en principio, ayudar a alcanzarla. Por felicidad debe entenderse bienestar, no sólo una vida lo más placentera posible y repleta de satisfacciones sensibles, sino más allá, el logro de la perfección y la autorrealización, es decir, alcanzar aquellas metas que nos parecen justas u deseables, produzca o no ese logro una satisfacción sensible y la empresa se ofrece como un escenario pertinente a la concreción de este ejercicio ético.

El complejo de valores éticos en la RSE, la NOM-035 y el GPTW

La empresa enfrenta cuestiones de valor en un doble registro, por una parte en un *registro económico*

financiero, lo que precisa la inscripción de una racionalidad calculadora e instrumental a fin de obtener las mayores ganancias; pero también, el valor se juega en la empresa en un *registro ético* y en este sentido reclama una racionalidad dialógica y consensual. Para la empresa, la consideración de este segundo registro es de vital importancia, pues a decir de Cortina (2008), “las empresas que sobreviven y logran mejores resultados son aquellas que han incorporado a su quehacer cotidiano valores morales”. De acuerdo con esta afirmación encontramos que los valores aparecen como un orientador del accionar de la empresa en su tarea de satisfacer necesidades sociales y, al mismo tiempo, como una forma de emplazar las relaciones pertinentes de sus integrantes orientadas por tal fin.

Decimos que los valores orientan la acción pero no la prescriben en el sentido en que lo hace una norma; de ese modo los valores pueden estar relacionados con las normas o no estar relacionados, pero en ningún caso se limitan a un papel deontológico, sino que se sitúan en un plano teleológico, es decir, establecen un sentido y un propósito a través del cual el sujeto puede valorar y por tanto preferir en cada caso qué es lo mejor y otorgar un sentido y una justeza a su hacer.

Los valores entonces indican, pero no obligan, permiten que la libertad tenga lugar en el modo de la autonomía, pues es el sujeto quien elige y se hace cargo de las consecuencias de su elección. Las normas generalmente se viven como un cierto grado de coerción, mientras que los valores se perciben como –siguiendo en ello a Savater (1999)– una invitación, una “invitación a la ética”. Los valores entonces construyen al sujeto y moldean su voluntad al hacerse consecuente con su acto de preferir, lo hacen libre en la medida en que lo orientan acerca del mejor modo de vivir y, en el caso de la empresa, advierten lo que es deseable para su imagen, identidad, cohesión y vitalidad.

Los valores éticos en el contexto de la empresa han recibido la atención de diversos autores (Etkin, 1996; Gordon, 2001; Koontz, 2001; Cortina, 2008; Barrios, 2018), quienes coinciden en la importancia de su enunciación e incorporación efectiva, así como en la necesidad de su puesta en práctica para fortalecer a la empresa, ofreciéndonos el panorama siguiente: 1) los valores manifiestan una concepción compartida de lo que es preferible, estableciendo las directrices para el comportamiento pertinente, dentro y fuera del ámbito laboral; 2) podemos definir los valores morales: como “una convicción sólida sobre lo que es apropiado y lo que no lo es, que guía las acciones y con-

ducta de los empleados en el cumplimiento de los propósitos de la organización”; 3) el alcance de la ética de la empresa radica en que ella puede proponer e impulsar “valores que hoy vivenciamos como indispensables para construir una sociedad alta de moral, una sociedad en forma”; 4) toda empresa con aspiraciones de excelencia debe enfocarse en ampliar el conocimiento, innovar sus métodos de producción, pero también establecer normas e impulsar valores, que permita enfrentar la realidad, adaptarse al contexto cambiante, complejo e incierto; 4) cualquier organización y particularmente la empresa, requiere *legitimidad social* y para lograrlo ha de producir los bienes que de ella se esperan, respetar los derechos y los valores que esa sociedad comparte; 5) lo moral y lo ético siempre nos refieren a valores, actitudes o normas de las que nos podemos apropiarnos activamente o podemos rechazar, pero que siempre constituyen un punto de referencia para instituirnos como sujetos; 6) el líder empresarial ha venido a destacarse como el personaje de los más altos valores; y, 7) los valores flexibilizan, reconocen, adecuan normas y controles en cada individuo en el contexto de la organización.

Adicionalmente, se han aportado elementos para lo que pudiéramos denominar una tipología de los valores, donde se da la pauta de que los valores que proponga la empresa deben apuntar a tres propósitos clave: 1) legitimarse socialmente; 2) impulsar una sólida identidad; y 3) establecer una durable cohesión empresarial.

Considerando, entonces, como algo vital para la empresa la formulación de valores éticos tales que le aporten certidumbre y justeza en su toma de decisión, contextualización y legitimidad social, así como una identidad y una imagen corporativa favorables al marketing; veamos ahora la propuesta de valores que las tres estrategias de nuestro interés a saber la Responsabilidad Social Empresarial, la NOM-035 y el Great Place to Work, han puesto en escena. Es importante señalar que las propuestas resultan heterogéneas en la manera en que formulan y explicitan los valores que las instituyen, de ahí que prefiramos definir las de manera genérica como dimensiones éticas, ya que como es el caso de la NOM-035 resultan antes presupuestos psicológicos normalizadores que valores propiamente dichos, aunque se puedan relacionar con algún valor ético implicado; en el caso de la Responsabilidad Social Empresarial en ocasiones se expresan como valores y, en otros momentos, describen acciones estratégicas valiosas; o en el caso del Great Place to Work, donde los valores enunciados se rela-

Cuadro 1. Dimensiones de la Empresa Socialmente Responsable

Ámbitos	Principios
Ética y gobernabilidad empresarial	Respeto a la dignidad de la persona Empleo digno Solidaridad social
Calidad de vida en la empresa (dimensión social del trabajo)	Subsidiariedad Contribución al bien común Corresponsabilidad Confianza
Vinculación y compromiso con la comunidad y su desarrollo	Ética en los negocios Prevención de negocios ilícitos Vinculación con la comunidad Transparencia
Cuidado y prevención del medio ambiente	Honestidad y legalidad Justicia y equidad Empresarialidad Desarrollo social

Fuente: Diagnóstico del Distintivo ESR® 2020. Empresa Socialmente Responsable CEMEFI.

cionan con otros valores o bien a lo que ellos nombran como competencias (ver Cuadros 1, 2 y 3).

Dadas nuestras limitaciones de espacio, no será posible realizar un análisis detallado acerca del significado de los principios, valores, competencias, etc.

que designamos de manera genérica como dimensiones éticas de las tres propuestas; pero sí resulta importante, para finalizar este apartado, hacer notar que el grado de elaboración en el que se encuentre una propuesta favorecerá la puesta en escena de los

Cuadro 2. Dimensiones propuestas por la NOM 035-STPS-2018

Categoría	Dominio	Dimensión
Ambiente de trabajo	Condiciones en el ambiente de trabajo	Condiciones peligrosas e inseguras
		Condiciones deficientes e insalubres
		Trabajos peligrosos
Factores propios de la actividad	Carga de trabajo	Cargas cuantitativas
		Ritmos de trabajo acelerado
		Carga mental
		Cargas psicológicas emocionales
		Cargas de alta responsabilidad
		Cargas contradictorias o inconsistentes
	Falta de control sobre el trabajo	Falta de control y autonomía sobre el trabajo
		Limitada o nula posibilidad de desarrollo
		Insuficiente participación y manejo del cambio
		Limitada o inexistente capacitación
Organización del tiempo de trabajo	Jornada de trabajo	Jornadas de trabajo extensas
	Interferencia en la relación trabajo-familia	Influencia de trabajo fuera del centro laboral
		Influencia de las responsabilidades familiares
Liderazgo y relaciones en el trabajo	Liderazgo	Exacta claridad de funciones
	Relaciones en el trabajo	Características del liderazgo
		Relaciones sociales en el trabajo
	Violencia	Deficiente relación con los colaboradores que supervisa
Entorno organizacional	Reconocimiento del desempeño	Violencia laboral
		Escasa o nula retroalimentación del desempeño
	Insuficiente sentido de pertenencia e inestabilidad	Escaso o nulo reconocimiento y compensación
		Limitado sentido de pertenencia
	Inestabilidad laboral	

Fuente: DOF. Diario Oficial de la Federación Norma Oficial Mexicana NOM-035-STPS-2018, Factores de riesgo psicosocial en el trabajo. Identificación, análisis y prevención.

Cuadro 3. Dimensiones propuestas por Great Place to Work (GPTW)

Dimensiones	Competencias
Respeto	Apoyo Colaboración Valoración del grupo
Credibilidad	Comunicación Capacidad Integridad
Imparcialidad	Justicia Equidad Ausencia de favoritismo
Orgullo	Del trabajo Del equipo De la organización
Compañerismo	Cercanía Hospitalidad Sentido de familia

Fuente: Quiénes Somos. GPTW® México. Sitio oficial del Instituto GPTW.

valores y, por tanto, viabilizará su real impacto en la actividad estratégica de la empresa y extenderá sus beneficios en la vida cotidiana de los integrantes de la misma.

Conclusiones

Hemos podido notar, a lo largo de este trabajo, que en la empresa se movilizan dos tipos de racionalidad: una *racionalidad estratégica* instituida –de acuerdo con Weber (1964)– por dos rasgos: la *eficacia organizativa* situada en la utilidad económica bajo el eje de costos y beneficios, así como la *predictibilidad de resultados* que se basa en la calculabilidad y previsibilidad del cumplimiento de los objetivos, siendo ambos la fuente de autoridad del directivo en la empresa.

El segundo tipo de racionalidad que interpela a la empresa es la que Apel (1999) denomina *racionalidad ética* y la cual, desde nuestra perspectiva, es aquella que entre sus tareas está llamada a instituir la empresa como fuente de una eticidad desde la sociedad civil y, por tanto, a privilegiar al *sujeto ético* como eje de tal eticidad.

Esto coincide plenamente con el programa que Cortina (2008) traza como horizonte de una eticidad fundada desde la empresa, y que se puede sintetizar del modo siguiente:

- “La nuestra es una época managerial y nuestra sociedad una sociedad de organizaciones, en la que la empresa constituye el paradigma de todas las restantes”.
- “La producción, los negocios, los servicios, constituyen el quehacer propio del capitalismo, que con

frecuencia cae en el utilitarismo, el pragmatismo, o el llamado taylorismo...”.

- “Reclamo de un capitalismo de rostro humano... recuperar para la ética el antiguo concepto de empresa: empresa moral, de elevado tono vital, animosa, llena de *ethos*”.
- “Vivir el concepto de empresa como quehacer moral... No sólo los beneficios de la producción y los servicios sino el desarrollo humano y el bien moral”.
- “Las empresas cobran sentido y legitimidad social... la expectativa social nivel ético propio de las sociedades democráticas...” radica en un nivel dialógico.
- “Y por eso es esencial una ética de la empresa que proponga aquellos valores antaño olvidados, que hoy vivenciamos como indispensables para construir una sociedad alta de moral, una sociedad en forma”.
- “La empresa como un motor de renovación social, que goza de aquellas cualidades de las que carecen las viejas instituciones anquilosadas por la burocracia, asfixiadas por el imperio de los mediocres, represoras de todo aquel que innova”.

Para concretar estos interesantes propósitos, consideramos importante en el presente trabajo, asumir la tarea de analizar las iniciativas de la empresa articuladas bajo las figuras de RSE y GPTW y las cuales impulsan este contexto de eticidad al promover *comunidades ideales de colaboración* como comunidades de interés (*stakeholders*), y comunidades eudemónicas, así como a promover un *sujeto ético* bajo las figuras de

“ciudadano corporativo”, o el individuo portador de valores.

Encontramos también que la tentativa del Estado por recuperar su capacidad de gestión en el ámbito laboral mediante la NOM 035, atraviesa dificultades como toda normativa que se vive como imposición y que, en este caso, procede bajo presupuestos psicológicos normalizadores, antes que con valores propiamente éticos.

Finalmente, debemos mencionar que, dadas las condiciones de excepción en que el contexto actual de la pandemia ha colocado nuestra existencia, condicionando y limitando todo tipo de vínculo social, restringiendo escenarios de colaboración, forzando el rediseño de espacios laborales, y en general conmoviendo nuestras prácticas cotidianas, resulta ahora más urgente nuestra reflexión en torno a la eticidad y las condiciones de posibilidad del sujeto ético en esos nuevos escenarios que incluyen a la empresa, pero sin olvidar las iniciativas en proceso y los logros ya consolidados.

Referencias

- Apel, K.O. (1999). *Estudios éticos*. México: Editorial Fontamara.
- Bakker, A. B. (2010). Engagement and “job crafting”: Engaged employees create their own great place to work. In S. L. Albrecht (Ed.), *New horizons in management. Handbook of employee engagement: Perspectives, issues, research and practice* Edward Elgar Publishing, pp. 229-244.
- Barrios, R. E. (2018). Cultura y Valores Organizacionales Emergentes en la Gerencia Transcompleja. *Revista Científica*. 3 (9) 214-232.
- Bayona, C., Goñi, S. y Madorrán, C. (2000). Compromiso organizacional: implicaciones para la gestión estratégica de los recursos humanos. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, Vol. 9, 139-149.
- Becerril, Y. (2019). *Cuatro criterios para ser una empresa socialmente responsable*. Marketing de BINDIVA, 21 de marzo de 2019
- Bush, M. (2018). *Un great place to work para todos*. Barcelona: Editorial Libros de Cabecera.
- Cajiga, J. F. (2010). *El concepto de responsabilidad social empresarial: Centro Mexicano para la Filantropía*. Recuperado de: https://www.cemefi.org/esr/images/stories/pdf/esr/concepto_esr.pdf
- CEMEFI (2017). Convocatoria Distintivo ESR® 2017 del Centro Mexicano para la Filantropía (CEMEFI); Mar 30, 2017.
- Cortina, A. (1992). Ética comunicativa. En: *Concepciones de la ética*, Madrid: Editorial Trotta y Consejo Superior de Investigaciones Científica. 177-199.
- Cortina, A. (2008). *Ética de la empresa. Claves para una nueva cultura empresarial*. Madrid: Editorial Trotta.
- DirCom (2016). *Diferencias entre Responsabilidad Social Corporativa y Responsabilidad Social Empresarial*. Recuperado de: [dircom2016.webnode.es › news › diferencias-entre...](http://dircom2016.webnode.es/news/diferencias-entre...)
- Etkin, J. (2010). *Gestión de la complejidad en las organizaciones*. Buenos Aires: Ediciones Garnica.
- Fontrodona, J., Guillén, M. y Rodríguez, A. (1998). *La ética que necesita la empresa*. Madrid: Unión Editorial.
- García, A. e Ibarra, L. (2011). La responsabilidad social corporativa vista desde el institucionalismo. *Inventio*. 7 (14). 13-20.
- Guerrero, O. (1999). *Del Estado Gerencial al Estado Cívico*. México: Ed. Porrúa UAEM.
- Hodgings, M. y Fleming (2016). *Promoting Health and Well-being in the Workplace. Beyond the Statutory Imperative*. UK: Red Globe Press.
- Koontz, H. (2001). *Administración una perspectiva global*. México: McGraw-Hill.
- Kuhn, T.S. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ley Federal sobre Metrología y Normalización. Diario Oficial de la Federación, 1 de julio de 1992. Consultado el 1 de junio 2020: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/130_150618.pdf
- MacIntyre, A. (1987). *Tras la Virtud*. Barcelona: Crítica.
- Marketingdirecto (2013). *Diferencia entre Responsabilidad Social Corporativa*; recuperado de: [...www.marketingdirecto.com › la-columna › diferen...](http://www.marketingdirecto.com/la-columna/diferen...)
- Mucharraz, Y. (2020). *La NOM 035 desde la perspectiva de la cultura organizacional*. IPADE. Recuperado de: <https://www.ipade.mx/2020/02/18/la-nom-035-desde-la-perspectiva-de-la-cultura-organizacional/>
- Nino, C.S. (1992). Ética analítica en la actualidad. En: *Concepciones de la ética*, Madrid: Editorial Trotta y Consejo Superior de Investigaciones Científica. 131-151.
- Secretaría del Trabajo y Previsión Social (2020). NOM-035-STPS-2018. Consultado el 2 de junio 2020: <https://www.gob.mx/stps/articulos/norma-oficial-mexicana-nom-035-stps-2018-factores-de-riesgopsicosocial-en-el-trabajo>
- Ramírez, M.A. (2008). Ética de los negocios en un mundo global. *Frontera Norte*, vol. 20, núm. 40, julio-diciembre, 2008, pp. 199-210.
- Rawls, J. (1978). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, A. (2008). Responsabilidad social empresarial, calidad de vida y trabajo social. *Revista Trabajo Social*. 10, 165-185.
- Ruiz, P., Ruiz, C. y Martínez, R. (2012). Cultura Organizacional Ética y Generación de Valor Sostenible. 18 (1). 17-31.
- Sánchez, J. (2015). Adela Cortina: El reto de la ética cordial. *BROCAR Cuadernos de investigación histórica*. 39. 397-422.
- Savater, F. (1999). *Invitación a la Ética*. Barcelona: Anagrama.
- Sheffler, S. (1982). *The Rejection on Consequentialism: a Philosophical Investigation*. Oxford University Press.

- Smithy, I., Gerhart, B. & Scott, K. (2006). Are the 100 Best better? An Empirical Investigation of the Relationship between Being a "Great Place to Work" and Firm Performance. *Personnel Psychology. The study of people at work*. 56 (4) 965-993.
- Thiebaut, C. (1991). Charles Taylor o la mejora de nuestro retrato moral. *Isegoría*, 4, p. 122-152 Recuperado de: isegoria.revistas.csic.es › ... › No 4 (1991) › Thiebaut
- Trueba, A.C. (2011). El concepto aristotélico de felicidad. En: *La felicidad. Perspectivas antiguas, modernas y contemporáneas*. México: Universidad Autónoma Metropolitana y Siglo XXI Editores.
- Vázquez, M. (2020). ¿Aplicar la NOM-035-STPS-2018 en las empresas podría disminuir el acoso laboral del que son víctimas las mujeres en México? *Revista Pluralidad y Consenso*. 10 (43) 66-80.
- Weber, M. (1964). *Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zelada, M. (2005). Responsabilidad social empresarial. Alcances y potencialidades en materia laboral. Departamento de Estudios Dirección del Trabajo. *Cuadernos de Investigación*. Núm. 25; Santiago, diciembre 2005.

Percepción del Empresario Pyme en el Estudiante y/o Egresado Universitario sobre el uso de la Gestión Ambiental

JOSÉ SERGIO RAMÍREZ-GARCÍA¹



Resumen

La presente investigación se llevó a cabo con el objetivo de conocer e identificar la percepción del empresario sobre los estudiantes y/o egresados universitarios especialmente en los aspectos directamente involucrados con este tema, en el ramo de los negocios y en su ejercicio profesional como actual y/o futuro administrador de empresas. Para ello se llevó a cabo una encuesta con los responsables asignados de las organizaciones ubicadas en la Comarca Lagunera de Coahuila y Durango de diferente actividad y exclusivamente en pequeñas y medianas empresas. Con los resultados adquiridos se plantea la necesidad de generar y sistematizar un saber ambiental empresarial que pueda ser incorporado a nuevas estructuras curriculares, de aprendizaje y prácticas académicas capaces de preparar al profesionista con el fin de abordar los problemas ambientales de su disciplina mediante la inclusión de las nuevas tendencias y necesidades de las Pyme. Es pertinente investigar y ampliar más en este tema, ya que la situación actual universitaria es por demás propicia y sugiere, por ende, una respuesta inmediata, concisa y real que conduzca al cambio que el entorno demanda por medio de nuevos retos y que genere una mayor riqueza en el ámbito ambiental desde una visión de gestión sustentable, comprometida con las nuevas generaciones estudiantiles, con sus recursos, con sus conocimientos, con sus valores históricamente aprendidos, con la comunidad y con las empresas.

Palabras clave: Empresario Pyme, Gestión Ambiental, Estudiante, Egresado, Universidad, Ejercicio profesional.

Perception of the SME Entrepreneur in the Student or University Graduate on the Use of Environmental Management

Abstract

The present research was carried out with the objective of knowing and identifying the perception of the entrepreneur about the students and / or university graduates, especially in the aspects directly involved with this topic, in the field of business and in their professional practice as current and / or future business administrator. To this end, a survey was carried out among those responsible for organizations located in the Lagunera de Coahuila and Durango region with different activities and exclusively in small and medium-sized companies. With the results obtained, the need arises to generate and systematize a business environmental knowledge that can be incorporated into new curricular structures, learning and academic practices capable of preparing the professional in order to address the environmental problems of their discipline by including the new trends and needs of SMEs; Therefore, it is pertinent to investigate and expand more on this subject, since the current university situation is very favorable and therefore suggests an immediate, concise and real response that leads to the change that the environment demands through new challenges and that generate greater wealth in the environmental field from a sustainable management vision, committed to the new student generations, with their resources, with their knowledge, with their historically learned values, with the community and with companies.

Key Words: SME Entrepreneur, Environmental Management, Student, Graduate, University, Professional practice.

Recibido: 31 de agosto de 2020
Aceptado: 17 de octubre de 2020
Declarado sin conflicto de interés

¹ Facultad de Contaduría y Administración, Unidad Torreón, Universidad Autónoma de Coahuila, Torreón, Coahuila, México. josearamirez-garcia@uadec.edu.mx

Introducción

El actual escenario contingente que estamos viviendo en el mundo pone a reflexionar a los empresarios sobre la exigencia que deben tener al autorizar y contratar a alumnos y/o egresados en el nivel profesional en su organización sobre sus bases en el ámbito de sustentabilidad y su compromiso con el medio ambiente. Desde décadas pasadas, cuando algunas personas comenzaron a ser conscientes de que el progresivo deterioro del medio ambiente era producto del modelo de desarrollo vigente basado en la creencia en un crecimiento económico sin límites, “han sido muchos los campos de conocimiento que han tratado de aportar alternativas en la búsqueda de un nuevo modelo de desarrollo basado en el respeto por el medio ambiente y por el hombre, un modelo que asuma como principios fundamentales los de durabilidad, eficiencia, redistribución, igualdad, suficiencia y solidaridad” (García Espinosa, 2014).

La educación en el nivel profesional no se ha mantenido ajena a este proceso. Las Instituciones de Educación Superior (IES) se han ocupado con fortuna e intensidad diversa de investigar, diseñar y poner en práctica diferentes estrategias educativas con la finalidad de armonizar las relaciones entre el hombre y el medio ambiente, estrategias que han ido evolucionando a medida que las sociedades también han modificado su concepción del “ambiente”, de su compromiso con la Gestión Ambiental y, por lo tanto, su percepción de la responsabilidad social universitaria (RSU). Gerard (2012:127) plantea que “los primeros modelos educativos preocupados por el ambiente lo reducían al medio natural y, en consecuencia, enfatizaban la necesidad de transmitir conocimientos útiles para la conservación de la naturaleza”. Más adelante, la visión del “ambiente” se amplió al medio social y se postuló una educación para concienciar sobre la crisis ambiental que aportase también la formación de valores y de hábitos y conductas pro ambientales.

Más cerca en el tiempo, en la década de los años noventa, los modelos educativos se fundan ya sobre el reconocimiento de que la RSU es un fenómeno complejo en el que interaccionan procesos biofísicos, socioeconómicos y culturales. Para su abordaje es preciso, entre otros instrumentos, plantear una educación integral y global mucho más comprometida con la sociedad, con las empresas y que requiere repensar el orden establecido. En este sentido, la RSU debe orientarse hacia un desarrollo sostenible que

implique, además de una optimización del ambiente, una mejora social, económica y política de las comunidades humanas (UNESCO, 2014).

Entendemos que asumir su compromiso y responsabilidad social es, para una universidad, un proceso permanente de mejora continua; el camino hacia un horizonte que nunca se puede alcanzar en su totalidad. Ninguna universidad puede autoproclamarse socialmente responsable, pero todas pueden responsabilizarse por sus vínculos e impactos sociales, sobre todo, a través de sus grupos de interés (Vallaey, De la Cruz & Sasía, 2009).

En las universidades se genera la necesidad y oportunidad de retribuir a sus grupos de interés, así como a su región, con propuestas de solución a las problemáticas sociales y ambientales, así como también a todas aquellas derivadas de su gestión, además de la responsabilidad de formar profesionales con valores sociales, con sentido de compromiso con su región y con el país, fomentando en ellos el espíritu de competitividad y sustentabilidad que el entorno demanda con los constantes cambios del contexto actual y futuro (Larrán, 2011).

Las grandes transformaciones no se lograrán con una sola persona, sino con un liderazgo comprometido y unas comunidades que se apoyen mutuamente. Docentes, políticos, economistas y activistas deben encontrar un terreno común en su búsqueda de un cambio sustancial y sostenible (Mohammed, 2014:2), ya que, por otra parte:

“La responsabilidad social de las empresas abarca la integración de las empresas en su entorno local. Las empresas contribuyen al desarrollo de las comunidades en que se insertan, sobre todo de las comunidades locales, proporcionando puestos de trabajo, salarios y prestaciones, e ingresos fiscales. Por otro lado, las empresas dependen de la salud, la estabilidad y la prosperidad de las comunidades donde operan. La reputación de una empresa en su lugar de ubicación y su imagen como empresario y productor –y también como agente de la vida local– influye sin duda en su competitividad” (CCE, 2001:12).

Al revisar la literatura queda claro que la educación profesional es considerada la solución para los múltiples impactos negativos que a lo largo del tiempo se han ido incrementando, es por ello que es importante considerar planteamientos propositivos para contrarrestarlos en el ámbito y escenario laboral.

Con base en esta información nos planteamos la

pregunta de investigación para el presente trabajo ¿Qué percepción tiene el empresario del estudiante y/o egresado universitario sobre el uso de los recursos medioambientales y la gestión ambiental?

Método

Se trata de una investigación de carácter exploratoria y descriptiva y se utilizó el método cualitativo y el método cuantitativo, ambos combinados para obtener una mayor eficiencia en los resultados; se identificó el grado de conocimiento en el tema ambiental de los empresarios Pyme de la localidad. Se tomaron en cuenta las variables de control como: sexo, puesto, tipo de actividad, antigüedad, número de empleados y residencia de la empresa dentro del área de la Comarca Lagunera (Torreón, Coahuila, Gómez Palacio y Lerdo, Durango).

En la aplicación de este instrumento, se parte de una población (n) de 187 empresas Pyme, distribuidas en la zona antes señalada. El número de empresas Pyme que se seleccionó para aplicar la encuesta fue de una muestra (n) de 60 que corresponde al 32% de la población total, en la que se entrevistó a 9 mujeres y 51 hombres ejecutivos de diferentes áreas de la empresa.

Las encuestas se llevaron a cabo de enero a marzo del 2020, vía online. La encuesta tuvo un total de 30 preguntas divididas entre variables independientes, dependientes y variables señaléticas. La encuesta contó con cuatro secciones: La primera sobre 6 puntos generales como: sexo, puesto, tipo de actividad, antigüedad, número de empleados y residencia de la empresa. La segunda sobre 7 reactivos de gestión ambiental (GA) como: satisfacción con el nivel de GA, información medioambiental, campañas de marketing, satisfacción con la GA del trabajador, trabajo en equipo y la solidaridad, falta de interés en proyectos de GA y participación en actividades de RSU. La tercera sobre 17 reactivos sobre el mercado laboral como: equidad de género, discriminación en el acceso a los diferentes puestos, empresa socialmente responsable, política institucional, universidad socialmente responsable, beneficios sociales y profesionales, trabajo en equipo y la solidaridad, clima laboral, capacitación en temas ambientales, hábitos ecológicos adecuados, elecciones democráticas y transparentes, información adecuada acerca de las decisiones institucionales, principios de actitudes y valores, comunicación y el marketing, cooperación con otras empresas, reuniones con colegas empresarios y necesidades

de una adecuada gestión ambiental. La cuarta con 6 reactivos sobre el alumno de Licenciatura en Administración de Empresas como: riesgos ecológicos y medioambientales, participación activa en la vida laboral, toma de decisión, vínculo de contenidos temáticos, reuniones con actores universitarios y adecuación del currículo. Se utilizó en cada apartado la escala de Likert de 1 a 5 en ascenso según el grado de importancia de la pregunta para el encuestado.

Al concluir la encuesta, se procedió al análisis de los datos utilizando el paquete estadístico SPSS. Se utilizaron para su comprensión e interpretación las tablas de contingencia o tablas cruzadas, proceso estadístico descriptivo y tablas de frecuencia.

Resultados

Según los datos sociodemográficos, entre los participantes se encontraron 5 dueños, 36 administradores, 3 directores, 5 contadores y 11 de otros puestos. Se integró a 44 del área de servicios, del área de manufactura 14 empresas y del área mixta 2 empresas. Con antigüedad de 0 a 5 años se identificaron 25 empresas, de 6 a 10 años alrededor de 29 y de 11 años en adelante fueron 6 empresas. De ellas, de 0 a 20 empleados se identificaron 49 y de 21 a 50 empleados se identificaron 11 empresas siendo en el rango de 51 a 100 y de 101 en adelante que no se posicionó a ninguna. Cuarenta y ocho pertenecen a Torreón, Coahuila, 9 empresas a Gómez Palacio, Durango y 3 empresas a Lerdo, Durango.

Algunos de los resultados más relevantes encontrados en la encuesta elaborada para las empresas PYME, se presentan a continuación.

El Cuadro 1 presenta los resultados obtenidos en la combinación de las variables de Empresa Socialmente Responsable y Universidad Socialmente Responsable, utilizando el método de la tabla cruzada.

Se comparó la variable de la pregunta 10: ¿La empresa es socialmente responsable con sus empleados y con la comunidad?, combinada con la segunda variable que pertenece a la pregunta 12: ¿Considera que la universidad es socialmente responsable?, ambas con la misma cantidad de opciones de respuesta (1. No estoy de acuerdo, 2. Casi nunca estoy de acuerdo, 3. En algunas ocasiones estoy de acuerdo, 4. Casi siempre estoy de acuerdo, 5. Siempre estoy de acuerdo).

Aquí hemos comparado hasta qué punto el empresario logra percibir a la universidad y a su propia empresa en el ámbito socialmente responsable.

Cuadro 1. Relación entre Empresa Socialmente Responsable y Universidad Socialmente Responsable

	Universidad Socialmente Responsable			Total
	3.00	4.00	5.00	
Empresa Socialmente Responsable	3.00	8	5	13
	4.00	1	31	38
	5.00	0	1	9
Total		9	37	60

Nota: La parte sombreada de renglones y columnas indica las cantidades más altas resultantes de la relación de variables.
Fuente: Elaboración propia.

Encontramos que existe coincidencia en la percepción en ambos lados en donde 64% de encuestados argumentan que casi siempre lo son, mientras que el 23% argumentan que siempre lo hacen y solo el 13% comentan que solo en algunas ocasiones. Estos resultados son un buen indicador ya que el esfuerzo en la imagen que proyecta la universidad es bien vista por el empresario.

El Cuadro 2 describe los resultados obtenidos en la combinación de las variables de reuniones con colegas empresarios vs reuniones con actores universitarios, utilizando el mismo procedimiento.

En cuanto a los resultados obtenidos en esta combinación de variables es importante destacar algunas características de la relación entre las mismas como las que se muestran a continuación:

Al evaluar la variable de la pregunta 23. ¿He tenido reuniones con colegas empresarios para examinar los aspectos de RSU vistos desde la gestión ambiental ligados a los trabajadores universitarios contratados?, combinada con la segunda variable que pertenece a la pregunta 29. ¿En mi empresa hemos tenido reuniones con actores universitarios para discutir la pertinencia e inclusión laboral ideal del currículo de la LAE?, se observa en esta combinación con qué frecuencia el empresario ha tenido reuniones con otros colegas o con representantes de la universidad teniendo como principal eje de discusión aspectos de medioambientales y del curriculum ideal del estudiante. Se logró identificar que los empresarios que han tenido reuniones con otros empresarios, presentan una combi-

nación de respuestas entre las opciones de la 2 a la 4, donde la opción con más puntaje es la opción 4 (casi siempre) con un 75%, seguida de la 3 (algunas ocasiones) con un 22% y la opción 2 (casi nunca) con un 2%. En cuanto a la reunión con actores universitarios se encuentra que el 78% de la población encuestada casi siempre tiene reuniones y sólo el 22% de la población en algunas ocasiones lo hacen y sólo presentan una combinación de respuestas entre las opciones 3 y 4, es decir, está más cerrada la discusión, lo que aumenta el grado aceptación. Los resultados presentados son un buen indicador ya que se ve el equilibrio entre la aceptación del empresario sobre las reuniones con ambos actores para debatir los problemas ambientales y de CV de los alumnos y egresados universitarios.

El Cuadro 3 presenta los resultados obtenidos en la combinación de las variables de Sexo vs Discriminación en el acceso a los diferentes puestos. Se evaluaron las variables de sexo versus la pregunta 9, Discriminación en el acceso a los diferentes puestos, la cual se planteó como ¿No existe discriminación en el acceso a los diferentes puestos, ni por género, religión, raza, orientación política o sexual?

Observamos que su impacto más bajo en respuestas afirmativas se encuentra más acentuadas en las mujeres ya que sólo las respuestas las posicionaron en tres, en la opción de nunca con un 2%, también con casi nunca con un 6% y en algunas ocasiones con un 5%, es decir, su aceptación de la pregunta es muy baja lo hace suponer que sí son discriminadas desde su punto de vista al momento de promocionarse en los

Cuadro 2. Relación entre Reuniones con actores universitarios y Reuniones con colegas empresarios

	Reuniones con actores universitarios		Total
	3.00	4.00	
Reuniones con colegas empresarios	2.00	2	2
	3.00	7	13
	4.00	4	45
Total		13	47

Nota: La parte sombreada de renglones y columnas indica las cantidades más altas resultantes de la relación de variables.
Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 3. Relación Sexo versus Discriminación en el acceso a los diferentes puestos

	Discriminación en el acceso a los diferentes puestos					Total	
		1	2	3	4		5
Sexo	1	0	0	19	26	6	51
	2	1	4	3	1	0	9
Total		1	4	22	27	6	60

Nota: La parte sombreada de renglones y columnas indica las cantidades más altas resultantes de la relación de variables.
Sexo: 1 = Hombres, 2 = Mujeres.

Fuente: Elaboración propia.

diferentes puestos en la empresa; mientras que los hombres responden que siempre están de acuerdo con un 10%, también argumentan que casi siempre están de acuerdo con un 43% y los que comentan que sólo en algunas ocasiones es del 32%. Cabe señalar que la mayoría de los trabajadores encuestados son hombres (51) los cuales representan el 85% en contra parte las mujeres (9) son sólo el 15%.

El Cuadro 4 presenta los resultados obtenidos en la combinación de las variables de Número de empleados vs Hábitos ecológicos adecuados. La pregunta 17 menciona: ¿La organización en la empresa permite a los empleados adquirir hábitos ecológicos adecuados? Por su parte la variable de número de empleados presenta cuatro opciones de respuesta: 1) 0 a 20 2) 21 a 50 3) 51 a 100 4) 101 en adelante.

Se logró identificar que en la variable correspondiente al número de empleados el impacto está ubicado entre la opción 1) 0 a 20 empleados con un total 49 respuestas correspondientes al 82% de la encuesta y la opción 2) 21 a 50 empleados con un total de 11 respuestas correspondientes al 18% de la encuesta; ya que los participantes de otros dos grupos no quisieron colaborar. Por otro lado, en los resultados de la pregunta 17 se identifica que las coincidencias se encuentran entre la respuesta de la opción 3 a la 5, en donde la opción 4 (casi siempre) concentra la mayoría de las respuestas con 35 es decir el 58% del total, seguida de la opción 5 (siempre) con 14 es decir el 23% del total y la opción 3 (algunas ocasiones) con 11 respuestas es decir 19% del total de las preguntas,

concluyendo que la mayoría de los encuestados están convencidos de la pregunta. También se observa que en donde salieron mejor evaluados los empresarios en cuanto a permitir que los empleados adquieran hábitos ecológicos adecuados es en el grupo 2 el cual corresponde al de 21 a 50 empleados, es decir se concluye que entre más grande es la empresa más comprometida está en este rubro.

El Cuadro 5 presenta los resultados obtenidos en la combinación de las variables de residencia y participación en actividades de RSU.

Encontramos que en la variable correspondiente a la residencia de la empresa su rango de frecuencia se encuentra en la opción 1 (Torreón) con 48 respuestas correspondiente al 80% tanto válido como acumulado en los resultados; en la opción 2 (Gómez Palacio) con 9 respuestas correspondiente al 15% válido y 95% acumulado en los resultados y en la opción 3 (Lerdo) con 3 respuestas correspondiente al 5% válido. En cuanto a la variable de P 7, haber participado en actividades de RSU se logró identificar que las respuestas se inclinaron entre la opción 4 y 5. Es importante señalar que en la opción 4 que se refiere a que casi siempre lo hacen fueron 39 los encuestados que respondieron afirmativamente que corresponde al 65% tanto válido como acumulado en los resultados. Por último, en la opción 5 (siempre estoy de acuerdo) con 21 respuestas correspondiente al 35% válido algo que preocupante es en el puesto del administrador con un 60% donde comentan que casi nunca se sienten escuchados y por lo cual no participan activamente en su vida

Cuadro 4. Relación Número de empleados y Hábitos ecológicos adecuados

	Hábitos ecológicos adecuados			Total	
		3.00	4.00		5.00
Número de empleados	3.00	8	5	0	13
	4.00	1	31	6	38
	5.00	0	1	8	9
Total		9	37	14	60

Nota: La parte sombreada de renglones y columnas indica las cantidades más altas resultantes de la relación de variables.
Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 5. Resultados obtenidos entre las variables Residencia y Participación en actividades de RSU

Variable	Opción con puntaje	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Residencia	Válido	1	48	80	80
		2	9	15	95
		3	3	5	100
Total		60	100	100	
Participación en actividades de RSU	Válido	4	39	65	65
		5	21	35	100
	Total		60	100	100

Nota: La parte sombreada indica las cantidades válidas correspondientes a cada variable.

Fuente: Elaboración propia.

laboral contra un 18% que mencionan que siempre están de acuerdo. En conclusión podemos identificar que son las empresas ubicadas en Torreón, Coahuila las que se encuentran en el rango de mayor convencimiento entre las que casi siempre y siempre participan más en actividades de RSU, seguidas de las de Gómez Palacio, Durango.

El Cuadro 6 presenta los resultados obtenidos en la combinación de las variables de Tipo de actividad *versus* Trabajo en equipo y solidaridad.

Observamos que en la variable Tipo de actividad que su rango de frecuencia se encuentra entre la opción 1 (de empresas de servicios) con 44 respuestas correspondiente al 73.3% tanto válido como acumulado en los resultados; en la opción 2 (de empresas de manufactura) con 14 respuestas correspondiente al 23.3% válido y 96.7% acumulado en los resultados y en la opción 3 (de empresas mixtas) con 2 respuestas correspondiente al 3.3% válido y 100% acumulado en los resultados finales. En cuanto a la variable de P 14. Trabajo en equipo y solidaridad, las respuestas se

inclinaron entre la opción 3 a la 5, en donde en la opción 3 acerca de que sólo en algunas ocasiones está de acuerdo con la pregunta fueron 5 los encuestados que respondieron afirmativamente, lo que corresponde al 8.3% tanto válido como acumulado en los resultados; en la opción 4 (casi siempre estoy de acuerdo) con 36 respuestas correspondiente al 60% válido y 68.3% acumulado en los resultados y por último, en la opción 5 (siempre estoy de acuerdo) con 19 respuestas correspondiente al 31.7% válido y 100% acumulado en los resultados finales. Se concluye que son las empresas de servicios las que más promueven el trabajo en equipo y la solidaridad entre los trabajadores y que lo hacen de manera regular.

Discusión y conclusiones

El objetivo de esta investigación fue conocer e identificar la percepción del empresario sobre los estudiantes y/o egresados universitarios especialmente en los aspectos directamente involucrados

Cuadro 6. Resultados obtenidos en la combinación de variables Tipo de actividad *versus* Trabajo en equipo y solidaridad

Variable	Opción con puntaje	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Tipo de actividad	Válido	1	44	73.3	73.3
		2	14	23.3	96.7
		3	2	3.3	100
Total		60	100	100	
Trabajo en equipo y solidaridad	Válido	3	5	8.3	8.3
		4	36	60	68.3
		5	19	31.7	100
Total		60	100	100	

Nota: La parte sombreada indica las cantidades válidas correspondientes a cada variable.

Fuente: Elaboración propia.

con este tema, en el ramo de los negocios y en su ejercicio profesional como actual y/o futuro administrador de empresas. Siendo por ello muy importante que las universidades logren responsabilizarse por los compromisos compartidos actuales y sobre todo tener apertura para los comentarios y sugerencias que puedan surgir de los empresarios sobre sus alumnos y egresados en el contexto medioambiental, social, sobre la toma de decisiones y sobre su propia gestión.

En el diagnóstico de la percepción del empresario, resultó destacable que la mayoría de los encuestados percibía que las acciones de gestión ambiental se llevaban a cabo por imagen, ya que estas mismas personas son actores sociales relacionados de manera directa por su propia actividad empresarial con esta temática. De la misma manera, por el hecho de que las universidades son reconocidas en este ámbito sólo por un 37% de los encuestados.

También es destacable mencionar que hasta la fecha existe un limitado acceso de las mujeres a promocionarse en el ascenso de puesto; otra cosa que se identificó es que es evidente que son las empresas de servicios las que más promueven el trabajo en equipo y la solidaridad entre los trabajadores y que lo hacen de manera regular al igual que son las empresas ubicadas en la ciudad de Torreón, Coahuila, las que tienen mayor participación en actividades medioambientales; de igual forma se observa que en donde salieron mejor evaluados los empresarios en cuanto a permitir a los empleados adquirir hábitos ecológicos adecuados es en el grupo 2 el cual corresponde al de 21 a 50 empleados, es decir se concluye que entre más grande es la empresa más comprometida está en este rubro.

Estas diferencias acentuadas de resultados podrían en un momento dado repercutir directamente en la

participación activa del trabajador y en su vida laboral en el ámbito medioambiental y sustentable. Ello justifica que las IES fortalezcan sus acciones de RS como estrategia orientada a la competitividad y desarrollo de las regiones y la aceptación de propuestas de solución a los problemas sociales y ambientales tanto internos como externos, así como también a todos aquellos derivados de su gestión con el mundo empresarial, ya que sería como una buena referencia para la contratación de su personal laboral.

Finalmente, consideramos pertinente investigar y ampliar más en este tema, ya que la situación actual universitaria es por demás propicia y demanda, por ende, una respuesta inmediata, concisa y real que conduzca al cambio que el actual entorno exige.

Referencias

- CCE, C. (2001). *Libro Verde- Fundamentos un marco europeo para la responsabilidad social de las empresas*. Bruselas: CCE.
- García Espinosa, S. (2014). *La Responsabilidad Social en las Universidades Mexicanas*. Morelia, Michoacán: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Gerard, G. (2012, p 127). *Responsable Beta*. Obtenido de <http://responsable.net>
- Larrán, M. (2011). *Estado de la cuestión de la Responsabilidad Social un estudio cuantitativo y cualitativo*. Comunicación presentada en el Congreso AECA (54h). Obtenido de www.aeca1.org/pub/on_line/comunicaciones_xvicongresoaecca/cd/54h.pdf
- Mohammed, A. (2014). *El desarrollo sostenible comienza por la educación. Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos en el Mundo*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2014). *El desarrollo sustentable comienza por la educación*. París: UNESCO.
- Vallaes, De la Cruz, & Sasia. (2009). *Responsabilidad Social Universitaria. Manual de Primeros Pasos*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Conciencia ética respecto del ejercicio profesional docente desde la perspectiva del profesional de la salud. Una investigación exploratoria

LUZ KARINA RAMÍREZ-DUEÑAS,¹ ANA LUISA ROCO-ZÚÑIGA,²
MARÍA URBELINA FERNÁNDEZ-VÁZQUEZ,³ JUAN HERNÁNDEZ-DOMÍNGUEZ,⁴
MARÍA ESTHER RAMÍREZ-DUEÑAS⁵



Resumen

Las conductas o comportamientos antiéticos en el quehacer docente se incrementan cada vez más, particularmente en educación superior; las funciones del docente están amenazadas y en franco deterioro actualmente; cayendo en la simulación, poco compromiso, la improvisación, pobre sinergia entre el gremio, competencia negativa, etc. Es necesario explorar en el docente su capacidad de auto reconocimiento, interiorización, asunción y normativización de los derechos y deberes del ejercicio profesional así como la responsabilidad social.

Se trata de un estudio observacional, transversal, prospectivo, prolectivo, analítico (comparativo), unicéntrico, con aproximación a la perspectiva y subjetividad de los docentes, enfoque mixto cuali-cuantitativo, mediante preguntas abiertas que exploran las distintas dimensiones de la conciencia ética, con análisis y categorización de las respuestas. Se encuestaron 17 docentes, 76% del sexo femenino, 47% en rango de edad 30 a 40 años, 70% menos de 5 años de ejercicio docente.

Ethical Awareness Regarding Teaching Professional Exercise from the Perspective of the Health Professional. An Exploratory Investigation

Abstract

The unethical conducts or behaviors in the teaching work are increasing more and more, particularly in higher education; the functions of the teacher are currently threatened and frankly deteriorating; falling for the simulation, little commitment, improvisation, poor synergy between the union, negative competition, intrigue, power struggle, disunity and even rivalry between the faculty of teachers, etc. It is necessary to explore in the teacher their capacity for self-recognition, internalization, assumption and standardization of the rights and duties of professional practice as well as social responsibility.

Observational, cross-sectional, prospective, prolective, analytical (comparative), single-center study, with an approach to the perspective and subjectivity of teachers, a mixed qualitative-quantitative approach, using open-ended questions that explore the different dimensions of ethical awareness, with analysis and categorization of the answers.

Recibido: 24 de julio de 2020
Aceptado: 11 de octubre de 2020
Declarado sin conflicto de interés

1 Directora del Centro de Investigación Educativa y Formación Docente (CIEFD) del Instituto Mexicano del Seguro Social, Delegación Puebla luzkramirez@gmail.com, luz.ramirezd@imss.gob.mx (correspondencia)

El conocimiento de la ética y el reconocimiento de los códigos de ética son las dimensiones con menor puntaje, los resultados no difieren en los grupos estudiados, a mayor formación se muestra mayor conocimiento de la ética en educación, mayor identificación de componentes de la actuación profesional, mayor identificación de actos corruptos mayor utilización del lenguaje disciplinar propio de la docencia, así como una mayor inquietud y necesidad formativa con mayor especialización conforme avanza en su formación. El nivel de conciencia ética en un continuum (1 al 12) no muestra diferencia significativa entre los grupos (8.33, 9.08, 10), con una mediana de 9.08 que corresponde a un nivel bueno.

Se aprecia un mayor nivel de conciencia ética conforme avanza la formación en docencia aunque esta no es con valores de significancia estadística y se observa en ciertas dimensiones de la conciencia ética.

Palabras clave: Conciencia ética, Formación docente inicial, Ejercicio profesional docente, Labor docente, Educación médica.

17 teachers were surveyed, 76% female (47%) in the age range 30 to 40 years, 70% less than 5 years of teaching practice. Knowledge of ethics and recognition of codes of ethics are the dimensions with the lowest score, it does not differ in the groups studied, the more training the greater the knowledge of ethics in education, the greater the identification of components of professional performance, the greater the identification of corrupt acts, greater use of the disciplinary language typical of teaching, as well as a greater concern and need for training with greater specialization as it progresses in its training. The level of ethical awareness in a continuum (1 to 12) does not show a significant difference between the groups (8.33, 9.08, 10), a median of 9.08 that corresponds to a good level.

A higher level of ethical awareness is appreciated as teaching training progresses even when it is not with values of statistical significance and is observed in certain dimensions of ethical awareness.

Key Words: Ethical Awareness, Initial Teacher Training, Professional Teaching Practice, Teaching Work, Medical Education.

2 Centro de Investigación Educativa y Formación Docente IMSS. Profesora médica de tiempo completo con adscripción al CIEFD, Delegación Puebla. draroco@gmail.com

3 maryurbefer@gmail.com

4 Centro de Investigación Educativa y Formación Docente IMSS. Profesor médico de tiempo completo con adscripción al CIEFD, Delegación Puebla. hdeezz800272@gmail.com

5 Centro de Investigación Educativa y Formación Docente, IMSS. Profesora becada al CIEFD sede Puebla. maraestherr43@gmail.com

Introducción

La docencia es una labor demandante y delicada por trabajar con seres humanos, a los cuales se pretende formar, ya que el docente, además de compartir conocimiento para enriquecer el capital cultural de los estudiantes, debe contribuir a construir la responsabilidad moral que la sociedad demanda del educando (Altarejos, 2003). Por tanto, el profesor de nivel superior debe tener claro que su desempeño implica una responsabilidad mayor debido a que es un funcionario público y que debe mantener una conducta imitable ya que forma a las futuras generaciones de profesionales, lo cual le obliga a prepararse más y mejor todos los días (Díaz, 2009).

En el caso del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), a pesar de no constituir una institución primordialmente de carácter educativo, sino asistencial, se llevan a cabo procesos formativos tanto de pregrado como de posgrado, lo cual da continuidad a la formación universitaria de las profesiones sanitarias. El personal de salud que labora dentro del IMSS realiza funciones docentes similares a la labor educativa de las instituciones de nivel superior al constituirse como campos de formación clínica de distintas universidades.

El IMSS constituye una sede educativa formadora tanto de médicos especialistas (ahí se forman más del 50% de todos los médicos especialistas de la República Mexicana, (Medina, Espinoza y Viniegra, 2008), como también de profesionales en la salud en general, dado que también es sede de procesos educativos de pregrado, es decir, que da espacio y continuidad a la formación universitaria práctica y clínica de distintas profesiones de la salud (medicina, enfermería, nutrición, técnicos en rehabilitación, psicología, etc.). Es por ello evidente el papel del IMSS en la formación de los futuros profesionales de la salud en nuestro país. Si a lo referido sumamos la exigencia de una formación profesional de excelencia para ejercer con calidad y calidez en la atención de la salud y cuidar de la calidad de vida esto reviste aun una mayor importancia (Camps, 2007). Por ello, resulta importante analizar la labor docente en los procesos formativos institucionales.

Se señala hoy en día por distintos autores que las crisis en los procesos de enseñanza aprendizaje en el nivel superior parecen acrecentarse cada vez más. Se plantea con ello que las funciones que desempeña el docente se encuentran amenazadas y en franco dete-

riorio en la actualidad, incluso todo ello favorecido por la expansión del sistema educativo para ampliar la cobertura, de tal forma que es preciso revalorar la función formadora del docente desde fuera, tanto por la sociedad, como por el mismo sistema educativo; como desde dentro de la propia profesión, por parte de los mismos docentes que desempeñan dicha labor (Zorrilla, 2002).

En este contexto, Díaz (2009) afirma que pareciera que hemos dejado de ser hombres y mujeres éticas y las conductas no éticas se han expandido a los espacios laborales donde el trabajo docente no ha sido inmune y se ha contaminado con el mismo mal. Este mismo autor hace una descripción de algunas de las principales causas del comportamiento antiético en el quehacer profesional del docente de nivel superior; señala comportamientos tales como: la simulación, el poco compromiso, la improvisación, la interacción entre colegas con poca identificación entre el gremio, pobre sinergia entre profesores o competencia negativa, intriga, lucha de poderes, desunión e incluso rivalidad entre el claustro de profesores, el "refritear" los conocimientos, etc. Como resultado, muchos docentes se convierten en todólogos, con escasa planificación de las acciones educativas, lo cual es contrario a propiciar un aprendizaje de calidad en los estudiantes.

Con respecto a la ética profesional en educación superior, Yurén, López, Hirsh *et al.* (2013) destacan que posee tres dimensiones: la eticidad de la profesión, la moralidad y el comportamiento moral del profesionista. La primera de ellas, es decir la eticidad de una profesión, se refiere al conjunto de ideas acerca de las acciones y prácticas que en la profesión merecen el calificativo de "buenas", así como los valores que caracterizan la misión de la profesión. La moralidad del profesionista consiste en los procedimientos de juicio conforme a los cuales el profesional, en cada caso, toma decisiones cuando los valores entran en conflicto o cuando la validez de las normas se pone en cuestión. El tercer componente de la ética profesional es el comportamiento moral o conjunto de actos que realiza el sujeto en el plano profesional.

Si se quisiera transferir dichos comportamientos antiéticos ya referidos a las dimensiones de la ética profesional en la docencia, hay transgresiones en las distintas dimensiones, dado que al referirnos a la eticidad de la profesión, que es la primera dimensión, se denota que estas prácticas en la profesión no son buenas ni virtuosas ya que no apuntan a la misión de la docencia. Por otro lado, respecto de la segunda

dimensión que se refiere a la moralidad del profesionalista se precisaría que el mismo docente se cuestione, o bien, emita juicios sobre dichas prácticas, que como ya se hacía mención son contrarias a las acciones propias de la labor docente: Por último, la dimensión del comportamiento moral también se transgrede dado que son todos aquellos actos que el sujeto realiza en el plano docente profesional.

Estos rasgos no son privativos de la educación superior sino que también parecen notarse de manera similar en el ámbito institucional médico, donde se denotan también acciones tales como: la improvisación en la docencia, el poco compromiso, la mala actitud, el desinterés en participar en la labor educativa dentro de los procesos institucionales, los abusos en la relación profesor-alumno, etc.

En el ámbito médico estas transgresiones a la labor docente no son la excepción, ya que en los ambientes clínicos de aprendizaje a veces se muestran además de esos comportamientos antiéticos ya mencionados algunos otros que suceden en la práctica asistencial, tales como las faltas de respeto al manifestar expresiones y conductas que descalifican al otro, faltas de respeto al dirigirse a otros colegas y que se da a lo largo de la interacción entre el estudiante, el paciente, el profesor, etc. En otros casos se abusa de la posición jerárquica para lograr algún tipo de beneficio, como establecer relaciones íntimas con un subalterno; se permite que las conductas médicas sean influidas por intereses distintos del beneficio al paciente tales como intereses económicos, investigativos, administrativos; conductas transgresoras de la normatividad académica, el comentar peyorativamente los resultados de una evaluación, etc. (Campo-Cabal, 2012). Aunque estas transgresiones pudieran denotarse inclinadas al ámbito de la atención del paciente, guardan relación con la ética docente, dado que el profesional de la salud en la docencia es un sujeto imitable de actuación.

En relación a esto último, Ávila (2017) expone que la deshumanización en el proceso de formación de los propios profesionales de la salud en el peor de los casos promueve el egreso de un profesional médico deshumanizado, con actitud soberbia, insensible al dolor, que ejerce una relación despersonalizada enmarcada en un trato despótico hacia el paciente. Esto es favorecido en gran medida por el modelo de transmisión intergeneracional, en el que el comportamiento es transmitido a los estudiantes por los propios docentes, de tal forma que habrá de repensarse si ese modelo de identidad profesional es el que se

busca en la formación de las futuras generaciones de profesionales de la salud.

Vidal (2014) afirma que para el sector salud reviste especial importancia que sus profesionales interioricen los aspectos éticos en la atención hacia los usuarios, adquiriendo un significado especial en el comportamiento de la persona que brinda la atención tanto de forma directa, como del personal de apoyo y directivos de la institución, por lo que la formación en valores en los diferentes escenarios educativos es algo que debe de reconocer.

El nivel de conciencia ética con respecto de la labor docente, también contribuye indirectamente a ayudarnos a discriminar o identificar más fácilmente los actos de corrupción que suceden en el ámbito profesional de la docencia ya que son contrarios al modo de comportamiento y deberes del ejercicio profesional docente (Campo-Cabal, 2012).

Por ello, resulta pertinente estimar el nivel de conciencia o interiorización acerca de las consideraciones éticas de la práctica docente en los profesionales de la salud, a fin de que reflexione en aquello que lo ha hecho optar por la docencia como una forma de vida permanente y con ello reconozca la necesidad de una mejora sistemática y continua, tanto de su área de conocimientos, como de los aspectos didáctico-pedagógicos propios del saber docente. Destaca Hernández (2010) que no debe improvisarse en la docencia por la importancia social que reviste dicha profesión y que es preciso repensar ese compromiso que se adquiere en el ejercicio docente. En ese sentido, se vuelve necesaria la profesionalización docente, a fin de esclarecer las responsabilidades y funciones propias de un docente, así como para reconocer la trascendencia y las repercusiones del quehacer docente en la conformación de una sociedad.

En el término "ética del docente", el vocablo «ética» proviene del griego «ethos», que significa costumbre; su sinónimo latino es la voz «more», de donde deriva el término moral. Está en relación estrecha con la adhesión de los individuos a normas y valores a partir de los que aquéllos juzgan sus acciones como correctas o incorrectas, vinculado a un conjunto de valores, principios y normas por los que las personas suelen orientar sus acciones (Crisol y Romero, 2014).

Crisol y Romero (2014) también mencionan que "es a través de la socialización con su colectivo, donde el docente adquiere el sentido de lo que es ser un buen profesional, o cuáles son sus obligaciones y la manera de interpretarlas a partir de sus mejores logros y, también como no, de sus malas prácticas".

Talcott Parsons se refiere a la conciencia ética (modo de comportarse) como el autoconocimiento reflexivo, de carácter personal, individual e intransferible que además implica la interiorización, asunción y normativización de los derechos y deberes que confluyen en el ejercicio de una profesión a través de la cual se adquiere una responsabilidad social. La conciencia ética de la profesión se regula a través de códigos de conducta o deontológicos que son elaborados por las organizaciones profesionales que son las mejores conocedoras de los sujetos cuya conciencia profesional se trata. Uno de los principios deontológicos fundamentales es obrar según la ciencia y la conciencia (citado en Córdova, 2011).

Y es que obrar según la ciencia, o lo que es lo mismo, realizar un correcto desempeño de una profesión con base en la adquisición de unos conocimientos adecuados, consolidados y actualizados constantemente supone una condición estrictamente necesaria para ejercer como profesional competente. No obstante, dicha condición no es suficiente para garantizar la plena adecuación del profesional a las exigencias sociales actuales; es por ello por lo que la conciencia profesional resulta imprescindible (Córdova, 2011).

Por otra parte, el término de conciencia ética de un profesional en el ámbito de la docencia en ejercicio es relevante dado que confluyen en él varios aspectos esenciales que listaremos a continuación y que describiremos con un poco de detalle cada uno de ellos.

1. *El autorreconocimiento del ethos profesional del ejercicio docente así como también interiorizar y asumir que su labor recae en la formación de un profesional que desempeña su oficio inmerso en una sociedad*

Al respecto, Díaz (2009) señala que el profesor es un referente para sus alumnos, en particular por lo que respecta a su trayectoria profesional y su conocimiento de la disciplina, por tanto, en congruencia, se espera de él un comportamiento y desenvolvimiento adecuados, de tal forma que su autoridad académica se transforme en autoridad moral. La docencia constituye en sí una labor demandante y delicada, ya que se trabaja con seres humanos en formación y a su vez debe contribuir a conformar no solo a los futuros profesionales, sino además, a construir la responsabilidad moral que la sociedad demanda del joven que se educa.

Con respecto a este punto Díaz (2009) añade que "el docente tiene una característica: la coincidencia de sí mismo, un yo que permite dirigir la mirada al interior y que posteriormente voltea al exterior, hacia los otros. Esto significa que el docente debe darle una

significación moral a sus acciones dentro del aula como proyecto necesario y a partir de él tomar una posición moral respecto de sí mismo y de sus estudiantes".

Un punto relevante también en este mismo sentido lo conforma la educación en el trabajo, la cual se puede enunciar como una forma de organización del proceso de enseñanza aprendizaje en el ámbito profesional de la salud, ya que constituye un pilar fundamental en la formación de los futuros profesionales de la salud y con esto la posibilidad de establecer valores conforme al tipo de profesional que demanda la sociedad (Sosa, Espinosa, Corne, Corne, Reyes y Leal, 2016:99).

En cierto sentido esta descripción se corresponden con la responsabilidad social que el docente tiene y que es justamente la formación integral de los estudiantes que se constituyen a su vez en profesionales con un elevado sentido del humanismo y responsabilidad, que son quienes conforman la sociedad y quienes a su vez le brindan sus servicios. Es decir, el profesional docente debe asumirse a sí mismo actor que contribuye directamente en la conformación de la sociedad y que propicia los cambios hacia las nuevas exigencias profesionales.

2. *Autoconocimiento y autorreconocimiento de los compromisos, deberes y roles que confluyen en el ejercicio profesional docente*

Díaz (2009) destaca que se definen como buenos profesores aquellos que propician una enseñanza activa, que permitan debatir, investigar, discutir, experimentar, aplicar, etc., ya que su actuación decidida o poco implicada, impacta directamente en la formación de los estudiantes. Parte de sus deberes es enseñar bien, contribuir a la formación del ser humano, investigar y aportar nuevos conocimientos, difundir el saber, coadyuvar a la solución de problemas nacionales, ser crítico y creador, cumplir con las responsabilidades de la propia actividad académica.

Otras obligaciones que plantea Díaz (2009) respecto del ejercicio profesional docente son: el ser culto, para diferenciar lo bueno y lo malo, lo correcto y lo incorrecto, aunada a la obligación de compartir conocimiento para enriquecer el capital cultural de sus estudiantes, así como la voluntad de prepararse para asumir con mayor conocimiento y responsabilidad esa gran encomienda.

Enuncia que para llevar a cabo un buen trabajo docente se requiere la puesta en práctica de toda una batería de conocimientos y competencias que exigen una preparación específica, congruente con ciertas

expectativas que se esperan del profesorado, una mejora sistemática y permanente, tanto de su área de conocimientos como en aspectos didáctico-pedagógicos propios del saber docente.

Otro de los compromisos y deberes de la labor docente es el que se refiere a la interacción con los estudiantes, la cual debe ser tolerante, respetuosa, no absolutista (revisando las propias afirmaciones). Requiere también de procurar los valores de equidad y justicia; dejar de lado estereotipos, prejuicios, percepciones erradas y preferencias para que la interacción con sus alumnos sea pertinente; aceptar el error como parte inherente del ser humano, para cuidar del rigor sin confundirlo con la inflexibilidad; apoyar al alumnado, conocer sus problemáticas y orientarlo para su mejor desempeño académico (Díaz, 2009).

También se espera del docente: respeto por sus colegas y su institución; un grado de madurez emocional extremadamente alto; integridad en su accionar; respeto a las normas comunes y abatimiento de conceptos negativos.

García (2010) hizo una descripción acerca de las características de un buen profesor, lo cual en cierta medida también deja entrever lo relacionado a las responsabilidades y compromisos de la labor docente. Dentro de estas características se incluyen el compromiso con la docencia, el docente muestra una implicación personal, emocional y moral en el quehacer docente, por tanto, muestra aprecio y afectividad positiva hacia los alumnos, además del conocimiento de la materia que enseña, la utilización de técnicas didácticas, la participación en el trabajo colaborativo con los otros profesores; manifiesta su pensamiento reflexivo y crítico sobre su propia práctica y la adopción de nuevas metodologías y técnicas didácticas encaminadas al aprendizaje de los alumnos; al mismo tiempo, muestra motivación por conseguir la calidad y la innovación en el ejercicio de su profesión.

Como podemos denotar la gran mayoría de los autores coinciden en una multiplicidad de roles y actividades que dan realce a la importancia de la labor docente y que entraña diversos compromisos no solo con el alumno, sino a su vez con la sociedad, con las instituciones formadoras, con los colegas sino también consigo mismo para enaltecer continuamente el gremio profesional docente.

3. *Desarrollar competencias profesionales, entre ellas, el aprendizaje continuado (profesionalización)*

Para Marchesi (2007, citado por García, 2010), no hay un consenso sobre las competencias que debe

tener un docente, si bien es cierto para algunos autores el desarrollo personal, el equilibrio emocional y la responsabilidad moral, son competencias fundamentales sobre las que se articulan las demás competencias; para otros autores, son consideradas más bien como disposiciones básicas, rasgos de carácter y personalidad, prioritarias en el buen profesor, pero que no se deben considerar estrictamente como competencias.

En referencia a las competencias y deberes de un docente del área médica, Ullian (1986, citado por Campo-Cabal, 2012) expuso que el docente clínico de excelencia se caracteriza por cuatro factores: el individuo como médico, como profesor, como supervisor y como persona. Por tanto, el papel del docente clínico corresponde a la sumatoria de su experticia como profesional de la medicina; a su competencia como profesor para escuchar, interrogar, estimular, etc.; a su función como supervisor, que permite demostrar procedimientos y posibilita la interacción con los pacientes, así como evaluar; y muy especialmente, a su don como persona que se brinda a sí misma en calidad de apoyo y de colaboración que trasciende el ámbito académico.

Coincide en gran medida con los factores expuestos por Harden y Crosby (2000, citado por Campo-Cabal, 2012)), quienes refieren 6 áreas de acción del docente de medicina de excelencia: proveedor de información, modelo clínico y de conducta, facilitador, evaluador, planificador y diseñador de material instruccional y generador de otros recursos de aprendizaje.

También refiriéndose al ámbito de las profesiones médicas, Sosa, Espinosa, Corne, Corne, Reyes y Leal (2016) plantean que existen acciones y actitudes que los docentes deben tomar en cuenta y que se deben potenciar desde la educación de los futuros profesionales de la salud, lo cual ayudará en el fortalecimiento de sus valores, y entre ellos destaca: la disciplina, la responsabilidad, puntualidad, cumplimiento del deber y respeto por los pacientes, ser ejemplo con su actuar, ser profesional en el ejercicio de sus funciones, respetando el Código de Ética de los profesionales de la salud, mostrar una actitud de preocupación por sus pacientes y el entorno social en el que se desenvuelve como médico, así como darle la importancia requerida a las acciones de promoción, prevención, curación y rehabilitación como parte fundamental de su labor médica siempre con respeto, humanismo y amor a su profesión.

González (2004) añade que es imprescindible que

los docentes universitarios desarrollen la competencia de ser orientadores o guías del proceso de enseñanza aprendizaje de sus estudiantes, para lo cual deberán diseñar situaciones y tareas de aprendizaje de contenido profesional que potencien en los alumnos tanto el desarrollo de conocimientos y habilidades como de las dimensiones de la personalidad moral del estudiante que le permitan un aprendizaje profesional ético y una formación integral como persona que ejerce una profesión.

Es preciso destacar que esta diversidad de competencias requiere de un proceso de profesionalización continua que favorecerá un mejor desempeño en el ámbito educativo y por tanto apuntalará mejor la calidad en la formación de los estudiantes atendiendo así las exigencias cambiantes en materia de educación.

Una propuesta en este mismo sentido de la profesionalización como un proceso continuo y permanente es la de Alves (2003). Su contribución se refiere a un programa integral de formación permanente del docente en la escuela que permita su participación activa en la construcción colectiva del saber pedagógico favoreciendo la autoformación individual y colectiva de los docentes contribuyendo a su vez al acrecentamiento del pensamiento pedagógico. Con ello pretende superar la idea de que el docente es más un constructor de cultura que un continuador de la misma así como la idea de que el profesor se prepara para enseñar una asignatura o una disciplina y no para participar en la producción de conocimiento (Rodríguez, 2000, citado por Alves, 2003). Es ahí justo donde va ampliándose la connotación de la labor docente y transformándose con mayor intencionalidad, todo esto a partir de una formación permanente que venza así culturas pedagógicas dominantes y se aproveche de las tecnologías para el enriquecimiento en el ámbito educativo.

4. *La disposición a atender las exigencias cambiantes de la educación conforme los avances y las regulaciones normativas en el ámbito educativo nacional o internacional*

En este aspecto Díaz (2009) plantea que el docente debe constituirse a sí mismo como un agente de cambio para los estudiantes y el entorno inmediato y más aún en estos tiempos en que es preciso trascender a más saberes, tales como la recuperación del sentido humanista, moral y ecológico. Aunado a ello, debe mostrar actitudes que se transformen en conductas referenciales identificadas como convenientes y conducirse de forma congruente, es decir, con correspondencia entre lo que se dice, se piensa y se hace. Así, la

integridad en su accionar debe superponerse y constituirse en un elemento necesario en el desempeño docente.

En este mismo orden de ideas, Chávez & Benavides (2011) exponen el compromiso ético-social que como parte de esos cambios en el ámbito de educación convergen en el docente y diversas exigencias profesionales a la que están sujetos los docentes de educación superior; dentro de ellas se destacan: reformas que buscan adecuar las prácticas de formación a las exigencias del entorno, medidas impuestas desde un esquema vertical de poder que establece nuevas funciones y exigencias a los actores educativos sin considerar la participación de éstos en la toma de decisiones, actualización constante ante la evidente y rápida obsolescencia de los conocimientos tanto de lo que se enseña como del saber cómo enseñarlo, aunado a la certificación y acreditación periódica. Además de las exigencias tradicionales al trabajo docente –como impartir clases, preparar materiales o atender estudiantes–, el profesor ahora debe hacer investigación, tutoría y organizar actividades para la gestión del conocimiento, y asumir, además, una actitud ética en cada una de sus acciones.

González (2004) coincide con que ha habido un incremento de exigencias y responsabilidades para los profesores en general, tales como: sobrecarga de tareas de enseñanza e investigación, cumplimiento de metas, emisión de productos académicos, actividades de tutoría, dar cuenta de avances, gestión, organización de eventos, participar colegiadamente en revisiones, rediseño del currículo, conseguir financiamientos, etc., dando lugar a una saturación de actividades, lo cual pareciera denotar el incumplimiento de los profesores como una falta de comportamiento ético en el ejercicio de su labor docente.

Prieto (2008) señala que para poder analizar la situación que los docentes están viviendo en la actualidad, es preciso que realicemos una aproximación a las funciones esenciales que ha de cumplir y que desarrolla en la actualidad, así como poner especial atención a aquellos factores que incidan en el buen desarrollo de los procesos formativos. Esto quizá nos pone a reconsiderar si comúnmente no se destina un mayor tiempo a las tareas anexas y no a las esenciales.

Cabe mencionar que en nuestro ámbito institucional también se muestra aquello que Chávez & Benavides (2011) afirman que los cambios que se perciben en educación son más provenientes del exterior (es decir del sistema educativo y, más específicamente,

del económico y social), impuestos por organismos internacionales, con los cuales las autoridades se han comprometido como política institucional pero muchos de estos cambios no logran rebasar el nivel de apariencia, porque no llegan a la práctica cotidiana en las aulas ni a transformar a los involucrados en la educación; se reciben de modo pasivo y acrítico por quienes debieran participar en ellos comprometidamente. Desde esta perspectiva, los cambios en la educación evidencian un problema por cómo se implantan, sin tomar en cuenta o escuchar lo que piensan, dicen y hacen los docentes.

En este sentido, los autores señalan que aunado, al incremento significativo de las tareas y compromisos del docente, se suma a veces una confusión ya que, más que tratarse de verdaderos cambios y transformaciones dirigidos a mejorar los procesos educativos, se trata de cambios en el discurso y no de la práctica en sí. Esto debido quizá a tratarse de disposiciones verticales, y que no se toma el tiempo para justificar estas necesidades de cambios en los actores educativos, aunado a la prontitud con la que deban ser atendidas dichas disposiciones normativas, lo que produce una discrepancia entre el deber ser y lo que realmente se realiza.

5. *La asunción de una conciencia ética como una doble tarea ya que no solo su actuación como profesionista debe ser ético, sino además debe contribuir a la conformación de un comportamiento ético en los alumnos*

Este punto se refiere a la trascendencia de la labor docente. Como destaca Altarejos (2003) el bien ético de las demás profesiones es el beneficio del cliente, pero en el caso particular de la docencia el bien ético "es contribuir a hacer ético al cliente o al alumno en este caso", por lo que la formación y el reconocimiento de la conciencia ética es una demanda inaplazable, no solo para los educandos, sino sobre todo, y prioritariamente para los educadores. Se considera, pues, a la docencia como una labor doblemente titánica, dado que el profesional de la salud en calidad de docente, no solo debe ser ético para con el ejercicio de su profesión como profesional de salud en su labor asistencial, sino que además también debe de ser ético en su desempeño docente, porque modela en gran medida, la conformación del comportamiento ético de los alumnos, a través de su propia actuación en el día a día, y más allá de eso, incluso debe propiciar a hacer ético al alumno para que su desempeño actual y futuro con respecto a lo que espera la sociedad de su actuar profesional.

En este mismo sentido Luengo-González (2016) señala que es menester que el docente y en general el sistema educativo reflexionen acerca de cómo formar en la dimensión valoral a los estudiantes de nivel educativo superior, y que dicha formación ética en el alumno dé respuesta a los desafíos de una sociedad plural e incierta que permita los profesionales darse cuenta de los dilemas y contradicciones éticas durante su actuar profesional.

6. *Autorreconocimiento como una autoridad moral social o ejemplo a seguir en su actuación*

El docente debe mostrar un buen comportamiento dado que es una figura pública y un referente para sus alumnos, así como poseer una conducta intachable, tanto en su vida privada como pública, de tal modo que debe mantener una conducta imitable.

Sosa, Espinosa, Corne, Corne, Reyes y Leal (2016) señalan que desde el punto de vista educativo los valores son considerados pautas, abstracciones que orientan el comportamiento humano hacia la transformación social y la realización de la persona. Son guías que dan determinada orientación a la conducta y a la vida de cada individuo y grupo social.

Por otra parte, en una investigación de Marchesi (2007, citado en Larrosa, 2010) los resultados muestran que conforme avanzan los años de desempeñarse en la docencia va acrecentándose la convicción de que el docente debe comportarse en la vida de acuerdo a los valores que enseña a sus alumnos.

7. *El llamamiento o convicción que posee de manera personal para desempeñarse en la labor docente*

Para Díaz (2009) como parte de las dimensiones éticas en el trabajo docente, en primer lugar está la inclinación y gusto por lo que se hace, esto es, tener placer por desempeñar la labor docente, aceptando con gusto la responsabilidad del trabajo en todos los aspectos, operativos y administrativos, desde la planeación hasta la evaluación. Así, se predica con el ejemplo y se exige en la medida en que se da.

Marchesi (2007, citado por Larrosa, 2010) señala que en una investigación que indagó sobre la vocación de servicio a lo largo de la vida profesional de un docente ("quise ser maestro o profesor porque tenía vocación"), los resultados arrojan una relación proporcional inversa, es decir, al paso de los años el desempeño docente va en detrimento en relación con la vocación o inclinación, por lo que pareciera que a lo largo de ejercicio profesional o incluso durante la formación se precisa lo que algunos otros autores

denominan como reafirmación vocacional (González, citado por Cruz, Pardo y Núñez, 2012) que señalan que la reafirmación vocacional debe constituir un proceso de formación permanente, que se construye y se desarrolla de forma gradual y continua durante los primeros años de desempeño profesional, para conducirla hacia una actuación profesional mayormente responsable y eficiente.

En contraste, Larrosa (2010) destaca que “resulta cuestionable si la vocación es un requisito indispensable para ser un buen profesor. Para unos docentes, el quehacer educativo es vocación, ayuda, asistencia; para otros docentes es un trabajo remunerado, una profesión más”.

Cobo Suero (2001) distingue entre un docente profesional y un docente vocacional, dado que la diferencia radica substancialmente en el modo de sentirse realizado, es decir, el docente profesional se satisface con el deber cumplido, cuando consigue los fines de la actividad profesional, en tanto que el docente por vocación añade a lo anterior la satisfacción de haberse realizado profesionalmente. Por nuestra parte, consideramos que en nuestra institución aspiraríamos a que la mayoría de nuestros docentes institucionales nos concibiéramos como docentes con vocación, es decir alineando el ejercicio profesional de la docencia a la propia autorrealización.

Tomando como referencia a Larrosa (2010), quien enfatiza que “si antes la vocación necesitaba de la profesionalidad, ahora la profesionalidad precisa de vocación”, y si lo traspolamos a nuestro contexto institucional, esto es más imperioso aún, ya que como se mencionaba anteriormente, de por sí los profesionales de la salud con labor docente no nos formamos de inicio para la docencia, es preciso considerar que los profesionales de la salud necesitemos tanto de profesionalidad como de desarrollo gradual de la vocación docente lo cual se favorece a partir de la profesionalización.

En relación con la vocación profesional, Díaz (2009) señala que la vocación para la docencia constituye el primer componente ético. Considera, por tanto, que no es honesto utilizar a la docencia como una forma de vida sin una convicción clara de la propia profesión, o bien, al menos, con la voluntad de prepararse para asumir con mayor conocimiento y responsabilidad la encomienda, logrando con ello un desempeño aceptable.

En el IMSS la mayoría de los docentes carecen de una formación inicial para la labor docente, dado que no se formaron de origen para la docencia, por tanto,

el llamamiento hacia la elección de la carrera fue hacia las profesiones sanitarias, por lo que la inclinación por la docencia es más bien una labor que llevan a cabo simultáneamente con su quehacer asistencial como profesionales de la salud, lo cual no exime del compromiso profesional esperado también hacia la docencia, aunque esta constituya una labor paralela. Más bien su involucramiento en la docencia responde a una necesidad de cumplir con el requisito de tener frente a un grupo de alumnos a alguien que sabe de la materia, por tanto la vocación o el llamamiento hacia la elección de la carrera docente es en nuestros profesionales de la salud algo fortuito, o en el mejor de los casos, ocurre gradualmente a lo largo del ejercicio profesional docente.

No contamos hasta el momento en el ámbito institucional con estudios acerca de la carga de deberes de los docentes del IMSS, ni tampoco con evidencia documental de si tienen poco tiempo o no para detenerse a atender los aspectos éticos de su propio ejercicio como educadores y que, el no darse abasto por las exigencias desmedidas aunadas a su quehacer “dual” como prestador de servicios a la salud y como educador, sea el principal detonante del incumplimiento ético. Al mismo tiempo, desconocemos el grado de conocimiento del docente sobre los preceptos éticos así como del perfil idealizado de un docente.

Ante este panorama resulta importante conocer desde la perspectiva de los docentes, tanto de los que han sido formados en profesionalización docente inicial como aquellos que no, cómo conciben desde el plano ideal el perfil del docente con respecto a su comportamiento ético, aunado a qué tanto asumen en su actuación frente al estudiantado dicho comportamiento.

Por lo que el propósito de este trabajo es explorar cuál es el nivel de conciencia ética respecto del ejercicio profesional docente desde la perspectiva del profesional de la salud con o sin formación docente inicial en el Instituto Mexicano del Seguro Social de la Delegación Puebla, presuponiéndose que el docente institucional con formación docente inicial posee un mayor esclarecimiento o nivel de conciencia ética respecto del ejercicio profesional docente en comparación con el docente institucional sin formación inicial.

Es relevante explorar desde su propia subjetividad que tanto conciben que tienen vocación para la docencia o si le han ido adquiriendo aprecio y asumido con convicción en relación con los años de ejercicio docente de tal forma que pueda denotarse la consistencia de su proceder respecto de la labor docente.

Método

Se realizó un estudio observacional, transversal, prospectivo, analítico, comparativo, unicéntrico, con un enfoque de complementariedad mixta (cuali-cuantitativa) de tipo exploratorio en el Centro de Investigación Educativa y Formación Docente (CIEFD), de Delegación Estatal del IMSS en Puebla.

El muestreo fue no probabilístico por conveniencia. La unidad de población estuvo constituida por dos grupos de profesionales de la salud del IMSS a cargo de procesos educativos, con formación o sin formación docente inicial, así como un tercer grupo constituido por los formadores de formadores, de sexo indistinto.

En el caso del grupo A (sin formación inicial) se solicitó a los titulares de las coordinaciones que enviaron su listado de candidatos a ingresar a la próxima implementación para el Diplomado de Profesionalización Docente su autorización para realizarles la encuesta estructurada ideada para tal fin, ya que funcionan como profesores en activo pero aun no llevan a cabo su formación inicial en docencia. En el caso del grupo B (docentes con formación inicial) se tomó un grupo natural de docentes institucionales que ya cursaron el Diplomado de Profesionalización Docente y que en esos momentos se encontraban cursando otro proceso formativo de educación continua de manera presencial dentro del CIEFD. En el caso del grupo C (formadores de formadores) se invitó a participar voluntariamente a los profesores del centro. El total de docentes que participaron en el estudio fueron 17 (7 del grupo A, 7 del grupo B, 3 del grupo C).

A todos ellos se les aplicó previa firma de una carta de consentimiento informado, un cuestionario de preguntas abiertas donde el docente explicita su forma individual de asumir y entender el deber que entraña el ejercicio docente a partir de las distintas dimensiones. El cuestionario fue aplicado en dos fases dado el carácter amplio del mismo. El instrumento explora las distintas dimensiones acerca de la conciencia ética (constructo) esto se hizo con base en el referente teórico y conceptual del término conciencia ética respecto del ejercicio profesional docente. Este constructo se refiere a la conciencia ética (modo de comportarse), el autoconocimiento reflexivo, de carácter personal, individual e intransferible, que además implica la interiorización, asunción y normativización de los derechos y deberes que confluyen en el ejercicio de una profesión (docente) a través de la cual se adquiere una responsabilidad social. La con-

ciencia profesional representa una dimensión esencial de la conciencia ética (Talcott Parsons).

Posteriormente, se analizaron y categorizaron las respuestas obtenidas para el informe cualitativo como se detalla en el Cuadro 1.

Con base en los objetivos cuantitativos del estudio se procedió a estimar el nivel de conciencia en un continuum entre los valores del 1 al 12 de cada uno de los participantes de inicio por separado y posteriormente se tomó un valor promedio para comparar a los grupos, donde cada dimensión se pondera con un valor estimativo máximo de 2. Se tomó como referencia una rúbrica para apoyar en la valoración de cada una de las respuestas y en base a ciertos atributos de calidad correspondientes a los siguientes niveles de ejecución (De excelencia, Buena, Regular, Deficiente).

En su análisis, se empleó estadística descriptiva (medidas de tendencia central, proporciones) y estadística inferencial (Kruskall Wallis), para el enfoque cuantitativo.

Resultados

Se encuestaron un total de 17 docentes, el 76% correspondió al género femenino (13 docentes) y el 24% restantes al género masculino, la mayor proporción de los sujetos encuestados (47%) se encuentra en el rango de los 30 a 40 años, y respecto de los años de ejercicio docente la mayor proporción de la muestra es decir el 70% tiene menos de 5 años de ejercicio docente, el 11% de 5 a 10 años y solo el 17.6% de 10 a 15 años de ejercicio docente.

Los resultados cuantitativos se describen en el Cuadro 2. Entre los hallazgos más destacados se muestran diferencias notables entre los distintos grupos en las dimensiones de nociones básicas de ética y reconocimiento de los códigos, siendo en estos rubros donde se observa un puntaje menor en relación con el valor de las medianas con un 1.18 y un 1.22 correspondiente al nivel de regular a bueno.

Los puntajes mayores se obtuvieron en las dimensiones de compromiso moral asumido, reconocimiento del perfil ético ideal y el reconocimiento de los dilemas y comportamientos que contrarían la profesión docente, además del reconocimiento de la influencia en el modelamiento del alumno con una mediana de 1.71, 1.55 y 1.50, respectivamente, correspondiente al continuum del nivel bueno a excelente. El resto de los resultados se muestran en el Cuadro 3.

Las dimensiones del conocimiento de la ética en educación, al igual que en la identificación de más

Cuadro 1. Dimensiones del constructo de conciencia ética del ejercicio profesional docente

Dimensiones	Descripción	Núm. Preguntas
Reconocimiento de nociones básicas en ética y del componente ético en la profesionalización.	Conocimiento fundado en un saber teórico relacionado con la disciplina de la ética y lo que corresponde a su saber práctico en la profesión docente.	8
Descripción del <i>ethos</i> o modo de ser.	Identificación de modos de comportamiento de los docentes institucionales.	5
Reconocimiento del perfil ético ideal.	Son las cualidades y/o requisitos éticos y morales que se exigen al profesional docente y que además correspondan a ciertos atributos o hábitos virtuosos consistentes en el comportamiento del docente.	10
Reconocimiento de los códigos de ética docente.	Se refiere al conocimiento del docente acerca de los códigos de conducta o principios deontológicos tanto del ámbito educativo como del profesorado en sí.	3
Compromiso moral asumido.	Es el compromiso efectivo del individuo que lo lleva al cumplimiento de las obligaciones hacia su perfeccionamiento personal y para con el ejercicio de la labor profesional.	7
Identifica dilemas éticos en docencia (problematización) e influencia en el modelamiento del alumno.	Se refiere a la identificación plena de aquello que contraría el ejercicio de la profesión docente y que corrompa la propia profesión, concibiendo a su vez si su actuación docente influye en el modelamiento y la conformación moral de los alumnos.	5
Conciencia ética (constructo).		Total 38 preguntas

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Los ítems totales del cuestionario por dimensiones se integran en el Anexo 1.

componentes de la actuación del profesional de la docencia, la identificación de actos corruptos, el esclarecimiento de los propósitos que guían su práctica, así como la mayor inquietud y necesidad formativa con mayor nivel de especialización muestran ciertas diferencias conforme avanzan en su formación, mostrando a su vez un mayor nivel de dominio e identificación de las conductas que deben alentarse,

modificarse y extinguirse conforme la formación continuada transcurre. No obstante, no hay diferencias significativas al interior de las distintas dimensiones ni en los puntajes totales en los diferentes grupos estudiados.

Con respecto a los resultados cualitativos a partir de categorizar y analizar las respuestas destacan los siguientes hallazgos que se muestran en el Cuadro 4.

Cuadro 2. Características sociodemográficas de los grupos estudiados

Variable	Sin formación preliminar en docencia	Con formación preliminar en docencia	Formador de formadores	Totales
Edad				
20-30	2	1	0	3
31-40	5	3	0	8
41-50	0	3	3	6
Género				
Femenino	5	7	1	13
Masculino	2	0	2	4
Años de ejercicio docente				
Menor de 5	7	5	0	12
5 a 10 años	0	1	1	2
10 a 15 años	0	1	2	3
15 a 20 años	0	0	0	0
+ 20 años	0	0	0	0

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 3. Comparación de los diferentes grupos según puntuaciones obtenidas en las distintas dimensiones

Indicador	Grupo A Sin formación docente inicial N = 7 Mdn	Grupo B Con formación docente inicial N = 7 Mdn	Formadores de Formadores N = 3 Mdn	Total Mdn (rangos) *p
1. Nociones ética N = 8	1.19	1.19	1.44	1.18 (1.19-1.44)
2. Modo de ser N = 5	1.30	1.40	1.60	1.40 (1.30 – 1.60)
3. Perfil ético ideal N = 10	1.30	1.55	1.55	1.55 (1.30-1.55)
4. Códigos de ética N = 3	1.00	1.17	1.50	1.22 (1.00-1.50)
5. Compromiso moral asumido N = 7	1.50	1.71	1.86	1.71 (1.50-1.86)
6. Dilemas éticos y modelamiento N = 5	1.40	1.50	1.50	1.50 (1.40-1.50)
Conciencia ética continuum 1—4—8—12	1.32	1.43	1.58	1.43 (1.32-1.58)
De excelencia	Total 50/6	Total 54.50/6	Total 60/6	9.08
Bueno	8.33	9.08	10	.368 NS
Regular				
Deficiente				

Fuente: Base de datos (Kruskal-Wallis).

Cuadro 4. Dimensiones de conciencia ética y diferencias cualitativas entre los grupos estudiados

No.	Dimensiones	Conclusiones
1	A. Reconocimiento de nociones básicas en ética (1) y del componente ético en la profesionalización (2) (8 preguntas)	<p>No hay diferencias sustantivas entre los 3 grupos. (1)</p> <p>Contemplan aspectos puntuales, tales como normas, valores, actuación correcta, comportamiento, bien actuar o rectitud tanto de la actuación personal como profesional.</p> <p>Ejemplos: Defina con sus propias palabras ¿Qué es la ética?</p> <p>(Grupo A) “Normas y valores de la humanidad que guían y rigen su actuar”.</p> <p>(Grupo B) “Tiene que ver con la moral y las acciones del hombre”.</p> <p>(Grupo C) “Son normas y principios que rigen nuestro actuar personal y profesional”.</p> <p>A mayor formación mayor conocimiento del componente ético en la profesionalización destacando más componentes en su actuar. (2)</p> <p>El profesional de la salud sin formación identifica lo relacionado únicamente a inculcar los valores mediante la enseñanza, es decir, propiciar en los educandos los principios éticos. Y los grupos con formación destacan además de lo propio de la educación el comportamiento de los actores educativos así como la proyección de su quehacer como modelo del alumno.</p> <p>Ejemplos: Defina con sus propias palabras ¿Qué es la ética en la educación?</p> <p>(Grupo A) “Es inculcar valores y moral mediante la enseñanza, para una formación humana adecuada”.</p> <p>(Grupo B) “Es la actuación con principios y valores de los actores educativos”.</p> <p>(Grupo B) “Es el modo de ser de los personajes involucrados en educación y que proyecta a su aprendiz a través del ejemplo”.</p>

No.	Dimensiones	Conclusiones
2	B. Descripción del <i>ethos</i> o modo de ser (5 preguntas)	<p>A mayor formación, mayor identificación de los componentes y de los retos en la actuación del profesional.</p> <p>El profesional sin formación concibe como retos en la docencia (la debilidad en el sistema de calificaciones, falta de actitud y compromiso); conforme avanza la preparación se denotan otros problemas más profundos (la incongruencia de los ambientes académicos hostiles y las prácticas rutinarias, aspectos de inequidad e injusticia) y posteriormente los encubiertos en el ámbito de la docencia (fines utilitarios de la docencia, abusos de poder, el desinterés por la formación en valores de las propias instancias educativas).</p> <p>Ejemplos: ¿Según usted, cuales son los principales retos que enfrentamos en nuestro desempeño docente en materia de ética dentro de nuestra institución?</p> <p>(Grupo A) “La conciencia en el trato a los alumnos, el rescate de los valores en educación ya que es poco tiempo dedicado a la docencia y falta de compromiso de ambos”.</p> <p>(Grupo B) “La falta de apoyo del personal directivo ya que no hay interés en la educación, además de que hay docentes experimentados pero su actitud para la enseñanza y el alumno desmerece –ya que no hay preparación de su cátedra y falta humildad”.</p> <p>(Grupo C) “Los intereses personales para la obtención de un mejor puesto salarial y el no considerar a la ética como algo importante e incluirla en la currícula”.</p> <p>A mayor formación, mayor utilización de un lenguaje disciplinar propio docencia.</p> <p>En el grupo sin formación emplean términos de impartir, capacitar, enseñar, etc. y posteriormente se van incorporando a mayor formación otros términos como aprendizaje, conciencia y autorregulación, aprendizaje significativo, la sistematización en la labor docente, planeación, mejora de los procesos, enfoques educativos, competencias, etc.</p> <p>Ejemplos: ¿Según usted, cuál es el deber principal de los docentes?</p> <p>(Grupo A) “Impartir conocimientos en medicina, capacitarlo de manera suficiente para garantizar su instrucción y la adquisición de destrezas”.</p> <p>(Grupo B) “Favorecer una enseñanza no tradicionalista que permita la adquisición del conocimiento de una manera más rápida y consiente al alumno, transformar las prácticas educativas en pro del aprendizaje del alumno, favorecer la construcción de nuevos conocimientos”.</p> <p>(Grupo C) “Mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje favoreciendo con ello la formación integral del ser humano y la formación de mejores profesionales a partir de una adecuada planeación y desarrollo de competencias”.</p>
3	C. Reconocimiento del perfil ético ideal (10 preguntas)	<p>Mayor identificación de los atributos que de forma consistente son parte del comportamiento del docente.</p> <p>Ejemplo: ¿En la práctica docente cuales atributos o valores deberían observarse estable o consistentemente en su modo de comportamiento del docente?</p> <p>(Grupo A) “Compromiso, equidad, organización, responsable, conocedor, puntualidad”.</p> <p>(Grupo B) “Compromiso con la educación y sobre todo con el alumno, buscando su beneficio sobre todo en el aprendizaje, mantener un dialogo abierto”.</p> <p>(Grupo C) “Responsable, reflexivo, crítico y consiente de la importancia y la trascendencia de ser docente”.</p> <p>Se denota una descripción de valores genéricos o universales de cualquier profesión y conforme se avanza en la formación docente se esclarece de forma más manifiesta los atributos del perfil profesional propios de la labor docente.</p> <p>Mayor inquietud y necesidad formativa con mayor nivel de especialización conforme avanzan en su formación.</p> <p>De inicio aspiran a conocer técnicas didáctica y motivacionales, herramientas transmitir mejor la información, conforme avanzan a practicar y transferir lo aprendido, un acompañamiento al alumnado y adecuaciones para mejorar su aprendizaje y el grupo de formadores aspiran aprender aspectos más especializados: evaluación de programas, estrategias educativas, análisis de ambientes educativos, etc.</p> <p>Ejemplo: Exprese ¿Qué conocimientos necesita aprender para la puesta en práctica de su ejercicio docente?</p> <p>(Grupo A) “Como transmitir mejor el conocimiento y motivarlo a aprender”.</p> <p>(Grupo B) “Desarrollar lo que ya aprendí en un área específica y favorecer proceso de enseñanza aprendizaje hacia el alumno, dando seguimiento y buscando alternativas</p>

No.	Dimensiones	Conclusiones
3	C. Reconocimiento del perfil ético ideal (10 preguntas)	para mejorar o reforzar, el asunto es desempeñarnos mejor y darle vida al cambio que tanto anhelamos. (Grupo C) “Me gustaría refinar el conocimiento acerca de estrategias como el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje basado en proyectos así como un mayor conocimiento y reconocimiento de las reflexiones de los actores educativos sobre su entorno”.
4	D. Reconocimiento de los códigos de ética docente (3 preguntas)	No hay diferencia entre los grupos. No describen ninguno de los grupos de la muestra estudiada algún código deontológico o algún referente sobre los preceptos o deberes en el ámbito educativo. Ejemplo: ¿Qué principios o normas conoce usted, que regulen la actividad profesional de un docente?, ¿Conoce usted alguno de los códigos deontológicos acerca del ejercicio docente? (Grupo A) “Principios éticos universales” “No conozco los códigos deontológicos”. (Grupo B) “Principios éticos universales y compromisos con otorgar una educación con calidad, cumplimiento al programa, etc...” “No conozco ningún código deontológico”. (Grupo C) “Código de ética del servidor público IMSS, programas educativos institucionales y normatividad IMSS”. “No conozco ninguno pero están relacionados con la conducta del docente”.
5	E. Compromiso moral asumido (7 preguntas)	Diferencia entre los grupos (a mayor formación de objetivos más inmediatos a objetivos más trascendentes). Mayor identificación de los propósitos y de los deberes del docente. Concibe la formación no en la inmediatez del programa o solo en la formación científica sino las implicaciones de ésta en la atención de los pacientes y por tanto a la institución, es decir, la responsabilidad social mayor de atender las necesidades de una población, cómo que se va considerando el impacto y la trascendencia social de su formación no solo en cuanto a individuo sino en cuanto a gremio. (Transmisión conocimiento de cosas útiles, prácticas en la formación del alumno, descripción saberes conceptuales, procedimentales, etc. Concibe la mejora educativa y profesional, hasta la trascendencia hacia lo social y al benefactor último del proceso formativo.) Ejemplo: Según usted ¿cuáles son los propósitos que guían su práctica docente? (Grupo A) “Enseñar a los educandos en su formación académica, propiciando en ellos conocimientos útiles y prácticos”. (Grupo B) “Formar mejores profesionales y a su vez estos que mejoren la atención hacia los usuarios”. (Grupo C) “Participar activamente en la formación de profesionales que promuevan el mantenimiento de una sociedad saludable, es decir con trascendencia a la sociedad”.
6	F. Identificación de dilemas éticos en docencia (problematización) e influencia en el modelamiento del alumno. (5 preguntas)	Mayor identificación de actos corruptos a mayor formación (Notorios - Sutiles). Lo más notorio (las calificaciones, los sobornos, el abuso de autoridad, etc., y conforme avanza en la formación destaca cuestiones menos evidentes (sutiles –su actuación no comprometida hace dudar de su credibilidad, profesores o rotaciones con mayor popularidad por la no exigencia, no conoce disposiciones o normas, la improvisación, etc.). Ejemplo: (Grupo A) “Se dan falsificación de calificaciones o tareas por parte de los alumnos y falta de actitud de los alumnos hacia su propio aprendizaje, siendo este un aprendizaje superficial”. (Grupo B) “El alumno exige sus derechos anteponiéndolos a sus obligaciones y muchas ocasiones sin apertura a la retroalimentación, hay excusas por parte de ellos” (Grupo C) “El alumno solicita rotar con el profesor más barco y pasar por el servicio sin tanta exigencia, aunque esto implique no cumplir con los objetivos de la rotación y eso desmotiva”.

Fuente: Base de datos.

Conclusiones

En nuestro estudio no se observan diferencias notables entre los distintos grupos en las dimensio-

nes de nociones básicas de ética y reconocimiento de los códigos y son justamente estos rubros donde se observa un puntaje menor en relación a las medianas con un 1.18 y un 1.22 correspondientes al nivel de

regular a bueno. No sucede así en las dimensiones del conocimiento de la ética en educación, la identificación de más componentes de la actuación del profesional de la docencia, la identificación de actos corruptos, el esclarecimiento de los propósitos que guían su práctica, así como la mayor inquietud y necesidad formativa con mayor nivel de especialización. Sí hay diferencias conforme avanzan en su formación, mostrando un mayor nivel de dominio e identificación de las conductas que deben alentarse, modificarse y extinguirse conforme la formación continuada avanza.

Hay diferencias notorias también en lo que respecta a la mayor utilización de un lenguaje disciplinar propio de la profesión docente. Los puntajes mayores se obtuvieron en las dimensiones de compromiso moral asumido, reconocimiento del perfil ético ideal y el reconocimiento de los dilemas y comportamientos que contrarían la profesión docente además del reconocimiento de la influencia en el modelamiento del alumno con una mediana de 1.71, 1.55 y 1.50, respectivamente, correspondiente al continuum del nivel bueno a excelente. Esto respecto de los hallazgos cuantitativos.

Por su parte, los hallazgos cualitativos nos muestran un mejor nivel de esclarecimiento o desarrollo en la conciencia ética conforme avanza la formación en docencia en términos generales y en cada una de sus dimensiones; también muestran en la gran mayoría de las dimensiones mayor esclarecimiento, interiorización y asunción de lo que entraña la labor docente, por lo que se acepta la hipótesis de trabajo.

En este ejercicio, sobre todo en la parte cualitativa nos deja entrever el pronunciamiento y la significación que guarda para este colectivo el ejercicio de la propia profesión, para propiciar no solo la profesionalidad de la docencia sino el desarrollo gradual de la vocación y aprecio al ejercicio docente. Por otro lado, va denotándose en los docentes la mayor interiorización de los preceptos y de la trascendencia de la labor docente y la importancia de la formación continua en docencia a fin de que resignifiquen el valor y trascendencia de la labor educativa para la mejora de los procesos educativos institucionales.

Por otro lado, se observa también la importancia de incentivar algunas áreas de mayor oportunidad durante los procesos formativos para acrecentar e incidir en el componente del profesionalismo ético de la docencia en los cursos de profesionalización para propiciar un mayor impacto no solo en el aprendizaje de los estudiantes sino en la mejora de la atención de los pacientes y derechohabientes que se atienden en

el IMSS y en la formación del profesional de la salud en la responsabilidad para con la sociedad en la que recaerán sus servicios.

Lo novedoso en este trabajo quizá fue la configuración de un constructo a partir de una revisión teórica que dio lugar a una serie de dimensiones, las cuales, sin pretender agotar el concepto, enmarcan en gran medida los componentes principales del comportamiento y el modo en que se asumen dichos deberes o responsabilidades como parte de esa interiorización y asunción de los compromisos inherentes al quehacer educativo.

Incluso, como parte de otros de los hallazgos importantes, descrita en los tres grupos, el estudio arrojó que algunos comportamientos habituales del docente institucional, que es preciso como ir extinguiendo son: la falta de compromiso, la actuación tradicionalista y empírica, y las actitudes pasivas y/o autoritarias. Por ello, es preciso incrementar el número de docentes institucionales profesionalizados a fin de ir favoreciendo una mayor vocación y mayor conciencia ética que propicie un mejor desempeño y contribución a los procesos educativos. Si las generaciones de los actuales profesionales de la salud alcanzamos a dimensionar la relevancia y el gran compromiso que entraña la labor educativa creemos que todos apoyaríamos de mejor manera la formación de los futuros profesionales de la salud, lo cual a su vez favorecería una sociedad más saludable.

Consideramos que el aporte de esta investigación ha sido el poder aproximarnos desde la perspectiva de los docentes institucionales al pronunciamiento de las consideraciones éticas que entraña la labor docente. Ello nos permite, además, identificar la significación que guarda para este colectivo el ejercicio de la propia profesión, cubriendo a su vez un hueco de conocimiento, dado que si bien es cierto se ha descrito mucho acerca de la ética docente, no existen aportes en el ámbito institucional acerca del reconocimiento de las consideraciones éticas. También permite que los docentes institucionales resignifiquen la importancia y trascendencia de su labor profesional.

Como parte de las necesidades futuras de la investigación creemos que es profundizar en algunas dimensiones que deban fortalecerse aún más desde la formación de manera intencionada y dirigida como es el caso del referente deontológico sobre los preceptos de la labor docente o las transgresiones y actos corruptos de la docencia dado que todo esto constituye una manera de mejorar con mayores bases y fundamento sobre el quehacer profesional.

Referencias

- Altarejos, F; Ibañez-Martin, J; Jordan, J.A. & Jover, G. (2003) *Ética docente* (2). Barcelona, España: Ariel.
- Alves, E. (2003). La formación permanente del docente en la escuela. El uso universitario de la tecnología para elevar la calidad del docente en el aula. *Investigación y Postgrado*, 18 (1), 36-45. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872003000100006&lng=es&tlng=es.
- Ávila, J.C. (2017). La deshumanización en medicina. Desde la formación al ejercicio profesional. *Iatreia*, 30 (2), 216-229. DOI: <https://dx.doi.org/10.17533/udea.iatreia.v30n2a11>
- Campo-Cabal, G. (2012). Conductas transgresoras en el ámbito académico. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 41(suplemento), 120S-135S. [https://doi.org/10.1016/s0034-7450\(14\)60185-2](https://doi.org/10.1016/s0034-7450(14)60185-2)
- Crisol, M. y Romero, M.A. (2014). Práctica docente versus ética docente. Hacia la mejora de la práctica docente a partir de la ética profesional. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5 (2), 23-35. Recuperado de: <https://www.semanticscholar.org/paper/Pr%C3%A1ctica-docente-versus-%C3%A9tica-docente.-Hacia-la-de-Crisol-Moya-L%C3%B3pez/004c2f28af5a54ca2e622aff2624c1e980d6975a>
- Chávez, G. & Benavides, B. (2011). Los profesores universitarios: entre la exigencia profesional y el compromiso ético-social. *Sinéctica*, (37), 1-13. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2011000200003&lng=es&tlng=es.
- Córdova, E. (2011). Conciencia profesional y deontología. *Deontología* (130) 24-25.
- Díaz, D. A. (2009). Hacia un desempeño ético del profesor universitario. Crónica de una realidad modificable. *Casa del tiempo*, 2 (20), 12-21. Recuperado de: <https://biblat.unam.mx/es/revista/casa-del-tiempo/articulo/hacia-un-desempeno-etico-del-profesor-universitario-cronica-de-una-realidad-modificable>
- García E. (2010). Competencias éticas del profesor y calidad de la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (4), pp. 29-41. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015570003>
- Girola, L. (2002). Moral del deber versus ética de la responsabilidad: de Durkheim al pensamiento postradical. *Sociológica*, 17(50) 55-81. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305026563003>
- González, V. (2004). El profesorado universitario: su concepción y formación como modelo de actuación ética y profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34 (1), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie3412934>
- Hernández, G. (2010). Formación docente y desarrollo ético. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*. 2 (18). URL: <http://www.eumed.net/rev/ced/18/ghs.htm>
- Larrosa, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4),43-51. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2170/217015570004>
- López, R. (2012). En ética de la profesión académica. Valores del profesorado en la sociedad del conocimiento. La profesión académica. Su dimensión ética y social. México: Juan Pablos Editor
- Luengo-González, E. (2016). Ética profesional en tiempos complejos. *Nouvelles perspectives en sciences sociales. Revue internationale de systématique complexe et d'études relationnelles*. 11(1) <https://rei.iteso.mx/handle/11117/3109>
- Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación*, 10, 325-345. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2907073>
- Sosa, L; Esinosa, A; Corne, R; Corne, E; Reyes, M. & Leal, M. (2016) Acciones para reforzar los valores responsabilidad y humanismo en los futuros profesionales de la salud. *Edumecentro*.8 (1), 96-110. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742016000100008&lng=es&tlng=es.
- Vidal, M. J. & Pérez, M. (2014). Formación en Valores. Conceptos éticos y tecnológicos, métodos y estrategias. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 30 (4), 399-411. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412016000400016&lng=es&tlng=pt
- Yurén, T; López, R; Hirsch, A; Pérez, J; López, M. (2013). Ética profesional en la educación superior. *Perfiles Educativos Tercera época*, XXXV (142), suplemento 2013. Recuperado de <http://www.eticaprofesional-anahirsch.com.mx/Disco3/2016/44mxperedu2013n142p1001-1052.pdf>
- Yurén, T. (2013). Ética profesional y praxis: Una revisión desde el concepto de "agencia". *Perfiles educativos*, 35 (142), 6-14. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01852698201300016&lng=es&tlng=es
- Zorrilla, M. (2002). ¿Qué relación tiene el maestro con la calidad y la equidad en educación? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 11 (02). <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/236/753>

Anexo I. Instrumento

Dimensión	No. Ítems	Ítems
Reconocimiento de nociones básicas en ética y del componente ético en la profesionalización (8 preguntas)	1, 2, 3, 4, 21, 22, 23, 24	<p>1. ¿Qué es la ética?</p> <p>2. ¿Qué es la ética en la educación?</p> <p>3. ¿La ética en la práctica docente?</p> <p>4. ¿Qué es un problema ético en la práctica docente?</p> <p>21. ¿Usted ha tenido formación en el ámbito ético para su quehacer profesional? Sí () No () Si su respuesta fue afirmativa, ¿cómo considera esta formación en el ámbito ético en relación a su práctica docente? Suficiente () Regular () Insuficiente () Explique su respuesta:</p> <p>22. ¿Qué esperaría de un proceso de formación en el ámbito ético educativo en función de su práctica docente?</p> <p>23. ¿Alguna vez le han sugerido en qué o cómo mejorar su práctica docente? Sí () No () Si su respuesta es afirmativa ¿qué le han sugerido?</p> <p>24. ¿Esta(s) sugerencia(s) le ha(n) resultado útil(es), en qué? Explique su respuesta:</p>
Descripción del <i>ethos</i> o modo de ser (5 preguntas)	16, 17, 18, 19, 20	<p>16. Describa el comportamiento habitual del docente dentro del IMSS que usted ha observado.</p> <p>17. Del comportamiento habitual del docente del IMSS descrito (respuesta a la pregunta 16), ¿qué conductas deben alentarse? Considere un plano ideal de actuación ética y profesional del docente institucional. Explique su respuesta:</p> <p>18. Del comportamiento habitual del docente del IMSS descrito (respuesta a la pregunta 16), ¿qué conductas deben modificarse? Considere un plano ideal de actuación ética y profesional del docente institucional. Explique su respuesta:</p> <p>19. Del comportamiento habitual del docente del IMSS descrito (respuesta a la pregunta 16), ¿qué conductas deben extinguirse? Considere un plano ideal de actuación ética y profesional del docente institucional. Explique su respuesta:</p> <p>20. ¿Qué aspectos permiten identificar la formación ética de un(a) docente? Explique su respuesta:</p>
Reconocimiento del perfil ético ideal (10 preguntas)	6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 28, 33, 34	<p>6. ¿Cuál es el deber principal del docente de cursos de especialización médica en el IMSS?</p> <p>7. ¿Cuál es el deber principal del docente de cursos de educación continua en el IMSS?</p> <p>8. ¿Cuál es el deber principal del docente de cursos de formación docente en el IMSS?</p> <p>9. ¿Cuál es el deber principal del docente de cursos de enfermería en el IMSS?</p> <p>10. ¿Cuál es el deber principal del docente de cursos técnicos o posttécnicos en el IMSS?</p> <p>11. ¿Cuál es el deber principal del docente de cursos con aplicación de TIC en el IMSS?</p> <p>12. ¿Según usted, qué elementos conforman la ética en el desempeño docente?</p> <p>28. ¿Qué consideraciones éticas considera usted que debiesen enmarcar las acciones educativas dentro del IMSS?</p> <p>33. ¿Cuáles son las virtudes en el sentido ético que usted concibe debe poseer el profesional de la docencia?</p> <p>34. En la práctica docente ¿cuáles atributos o valores deberían observarse estable o consistentemente en el modo de comportarse de un(a) docente?</p>
Reconocimiento de los códigos de ética docente (3 preguntas)	29, 30, 32	<p>29. ¿Qué principios o normas conoce usted, reguladores de la actividad profesional de un docente?</p> <p>30. ¿Conoce usted alguno de los códigos deontológicos acerca del ejercicio docente? Sí () No () Si su respuesta es afirmativa, diga qué código o norma conoce:</p> <p>32. ¿Qué ventajas y desventajas considera que traería consigo la regulación de las acciones educativas en el IMSS a partir de la difusión de un código deontológico para profesores?</p>
Compromiso moral asumido (7 preguntas)	5, 14, 15, 27, 35, 36, 37	<p>5. ¿Qué propósitos guían su práctica docente?</p> <p>14. ¿Qué conocimientos emplea para la puesta en práctica de su ejercicio docente?</p> <p>15. ¿Qué conocimientos necesita aprender para la puesta en práctica de su ejercicio docente?</p> <p>27. ¿Qué motivos tiene usted para ser y desempeñarse como docente en el IMSS?</p> <p>35. De las cualidades anteriormente referidas en la pregunta 33 y 34 del docente, diga ¿cuáles distinguen su ejercicio profesional?</p>

Dimensión	No. Ítems	Ítems
Compromiso moral asumido (7 preguntas)	5, 14, 15, 27, 35, 36, 37	36. Describa cómo adquirió y/o desarrolló dichos "hábitos virtuosos" para su ejercicio docente: 37. En relación al perfil ético idóneo que describió con antelación, detalle cuáles atributos no posee aún:
Identifica dilemas éticos en docencia (problematización) e influencia en el modelamiento del alumno (5 preguntas)	13, 31, 38, 25, 26	13. ¿Según usted, cuáles son los principales retos que enfrentamos en nuestro desempeño docente en materia de ética dentro del IMSS? 31. ¿Cuáles son los principales problemas éticos a los que se ha enfrentado o que se han suscitado como parte de su quehacer docente? 38. ¿Considera usted que el docente es un referente de actuación para sus alumnos? Sí () No (). Explique su respuesta: 25. ¿La actuación docente, debe ser enjuiciada por los/las alumnos(as) o por la sociedad en general? Explique su respuesta: 26. ¿Cuáles han sido los cinco juicios más frecuentes que ha tenido sobre su práctica docente en los últimos tres años? De parte de mis alumnos(as): De parte de mis colegas: De parte de mis autoridades:

La formación en competencias desde la mirada del estudiante de Psicología

KARINA AMADOR-SORIANO,¹ MARCO A. VELÁZQUEZ-ALBO,²
FRANCISCO J. GUZMÁN-GAMES³



Resumen

La formación del psicólogo en las universidades mexicanas preocupa a empleadores y profesionales del área tras la incursión de otras disciplinas en temas propios de la psicología; de ahí la necesidad de su regulación. Este artículo aborda, en específico, la formación en competencias de los estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). En esta investigación participaron treinta y tres estudiantes de los últimos semestres del programa educativo mencionado, organizados en tres grupos de enfoque. Los resultados arrojaron que la formación en competencias de esta licenciatura es prácticamente nula –los profesores no la promueven dentro del aula y los alumnos desconocen a qué se refiere este enfoque–, a pesar de que el perfil de egreso señala su desarrollo.

Palabras clave: Competencia profesional, Profesión, Modelo educacional, Psicología, Plan de estudios, Enseñanza superior.

Competencies Development from the Perspective of Psychology Students

Abstract

Psychology programs at Mexican universities are a concern for employers and professionals in this area due to other disciplines intertwining with psychology; hence the need for its regulation. This article addresses competency development in students of the Bachelor of Psychology at the Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Thirty-three students from the advanced semesters of the program participated in this research. They were organized into three focus groups. The results show that competency development is almost nonexistent in this program. Teachers do not promote competency development in the classroom and students do not know what this approach refers to, despite the fact that the graduation profile indicates competency development.

Key Words: Competency Development, Profession, Educational Model, Psychology, Curriculum, Higher Education.

Recibido: 22 de octubre de 2020
Aceptado: 21 de noviembre de 2020
Declarado sin conflicto de interés

1 Universidad de Quintana Roo, México. kariamador@uqroo.edu.mx

2 Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. marcovelazquez.buap@yahoo.com.mx

3 Universidad de Quintana Roo, México. Contacto: fjugzman@uqroo.edu.mx

Introducción

En México, es incierta la eficiencia de las universidades en la formación de psicólogos competentes para afrontar la realidad laboral. Por tanto, es ineludible la regulación de la profesión y, con ello, trabajar en la calidad de los programas educativos o reforzar aquellos que necesitan actualizar su currículo. Durante los últimos años, las empresas solicitan perfiles profesionales más concretos, es decir, el aspirante debe poseer una base de actitudes y aptitudes que le permitan ejercer el resto de las actividades, por ejemplo: habilidades comunicativas, actitud proactiva y empeño para trabajar en equipo. Las instituciones de educación superior no son ajenas a esta nueva condición y deben plantearse su efectividad para dotar a sus estudiantes de las competencias que necesitan para salir al exterior (Torres-Coronas y Vidal-Blasco, 2016).

En la conferencia dictada por Juan Lafarga en 2002, titulada “El psicólogo que México necesita”, el autor analiza la situación del psicólogo durante esa época: a dieciocho años de distancia el panorama no ha cambiado mucho. El académico concluye la trascendencia de analizar y renovar el currículo en la formación del psicólogo:

México está esperando del gremio profesional de los psicólogos investigaciones descriptivas y predictivas sobre la realidad presente y sobre lo que los psicólogos pudiéramos hacer objetiva y realísticamente para promover el crecimiento y desarrollo de las personas y de los grupos. Necesita programas curriculares en las escuelas de psicología que pongan de manifiesto con creciente claridad la relación entre la disciplina psicológica y las necesidades nacionales y regionales de México. Necesita que existan en las licenciaturas prácticas profesionales supervisadas encaminadas a promover e impulsar la salud psicológica, individual y social en todos los sectores de la población. Así como la organización de talleres para promover el desarrollo de los psicólogos como personas (Lafarga, 2002).

Por otra parte, Vargas Bustos (2011) sostiene que la Psicología no ha podido concretarse como un ejercicio profesional regulado, sea por la misma disciplina o por instancias legales especializadas: no existen grupos o instituciones que vigilen la labor del psicólogo en sus distintas facetas científicas o profesionales. En cambio, en otros países, no sólo existen orga-

nismos para vigilar la actuación del psicólogo, sino que estos apoyan a los usuarios en caso de vivir alguna arbitrariedad o daño moral.

En el año 2000, las licenciaturas en Psicología en el país comenzaron a innovar su diseño curricular y flexibilizar su sistema de créditos para promover la movilidad –como se planteó en Europa años antes. Las modificaciones incluyeron la implementación de tres niveles de formación –conocimientos básicos, profesionales y formación profesional–, una estructura en ejes transversales y longitudinales, créditos en optativas para favorecer una actualización constante, interdisciplinariedad y un diseño centrado en el estudiante; en algunos casos se diseñaron con un enfoque basado en competencias a fin de favorecer la educación integral (Zanatta y Camarena, 2012).

Para Herrera, Restrepo, Uribe y López (2009), el egresado de Psicología debe estar preparado para actuar bajo las exigencias del medio y sobrellevar las diversas relaciones que surjan en esta interacción; es decir, tener una visión integral de la relación Psicología-trabajo. Para lograrlo, es necesario diseñar planes de estudio que contemplen un perfil profesional acorde al contexto temporal del psicólogo. En ese sentido, los profesores son idóneos para promover este perfil de egreso y las competencias que lo acompañan.

Sumado a lo anterior, el estudiante universitario es una pieza clave en los procesos de aplicación de un plan de estudios. Él es testigo fiel de la congruencia entre los ideales del perfil de egreso que, se supone, conoció al ingreso, y la práctica en el aula. Asimismo, el alumno se da cuenta de su formación y de las aspiraciones profesionales que los catedráticos promueven en cada clase; por tanto, su opinión y consideraciones son fundamentales para la presente investigación.

Fundamento teórico de las competencias en la universidad

Las instituciones educativas del nivel superior tienen por función principal la formación de profesionales (Ibáñez, 2007), es decir, la preparación de individuos capacitados para prevenir y resolver en forma eficiente y eficaz, dentro de ciertos códigos éticos y axiológicos, los problemas sociales relacionados con una profesión. Para lograrlo, la universidad requiere partir de un modelo educativo cuyo contenido curricular incluya de manera clara los ejes de los programas educativos de cada área y los conocimientos y habilidades específicos a implementar.

Desde la perspectiva de la Pedagogía, el enfoque por competencias –cuyas estrategias están centradas en el estudiante– abona a la reestructuración curricular de los planes de estudio y programas de asignatura. Sarramona (2007) menciona que una de las ventajas de la implementación de las competencias es obligar al sistema educativo a dar mayor atención a lo que ocurre en la sociedad en los campos profesional y laboral; asimismo, puede contribuir a la identificación de los problemas que enfrentarán los futuros profesionistas. Por tanto, la formación por competencias es, desde hace algunos años, central en la educación de los universitarios: es una oportunidad para responder a las nuevas exigencias del mercado laboral. Sin embargo, existen instituciones que no se han pronunciado de manera formal u oficial al respecto debido a diferencias o discrepancias en su enfoque dentro del aula.

Como se mencionó, el papel de los profesores universitarios en la formación por competencias es fundamental: será dentro del aula donde se desarrollen los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores. Algunos suponen que su estructura en clase implica tareas nuevas o difíciles. No obstante, no es así: “el enfoque de competencias no demanda un cambio drástico en la formación que se viene realizando, sino más bien la intensificación y ampliación de la misma, junto con un enfoque marcadamente reflexivo, abierto y diagonal” (Yániz, 2008:38). En este proceso, la tarea principal la tiene el docente: orquesta el trabajo en donde el estudiante, a través de su disposición y colaboración, se vuelve el principal partícipe de su formación profesional.

La formación del psicólogo

La profesión del psicólogo es universal gracias a su arraigo histórico y a los autores que la han favorecido en el amplio abanico de las áreas y disciplinas. En tanto, la formación del psicólogo tiene diversas características según su contexto geográfico. En México, las universidades promueven la libertad del estudiante para decidir por alguna terminal o especialidad. Sin embargo, esto ha derivado en la falta de una regulación en la licenciatura que permita la plena movilidad o la acreditación del psicólogo en sus distintas áreas. Al respecto Colina expone:

Es tiempo de preguntarnos si en realidad estamos respondiendo a las necesidades sociales de profesionales de la Psicología en las diferentes entidades federativas del país y si es ético que una

Escuela de Psicología con sostenimiento privado, con grupos de alumnos reducidos, como las que existen en toda la República Mexicana, prometa la formación de un Licenciado en Psicología con un perfil de egreso que parece abarcar cualquiera de las áreas del conocimiento (clínico, educativo, laboral o social) cuando en realidad, debido al alto costo que implica abrir cursos relacionados con cada uno de estos campos, es a través de algunas materias, supuestamente optativas, que se les brinda una breve introducción a éstos. Habrá que cuestionarse, asimismo, si es posible que un psicólogo que egresa de alguna de las escuelas con estas características encuentre un trabajo congruente con su preparación profesional en la entidad federativa en donde habita (2016:3).

La formación del psicólogo en las universidades mexicanas deja en entredicho las competencias de sus egresados para afrontar la realidad laboral: es necesaria su regulación para ahondar en la calidad de los programas educativos o actualizar los currículos que ya no son vigentes.

En otros países, la Psicología ha avanzado en su acreditación para poder ejercerla. En 2008 se incorporaron en el ordenamiento jurídico español, por ejemplo, las cualificaciones profesionales para su regulación (Conferencia de Decanos de Psicología de las Universidades Españolas, 2015). Para el caso de la psicología existen dos profesiones reguladas: la de Psicólogo Especialista en Psicología Clínica y la de Psicólogo General Sanitario (PGS) –además de los profesionales que accedieron, vía transitoria, a las mismas competencias profesionales que el PGS sin tener el título de Máster.

Para Rodolfa, Bent, Eisman, Nelson, Rehm, y Ritchie (2005), las competencias específicas del psicólogo recaen en las áreas de funcionamiento profesional, tales como la evaluación, el diagnóstico, la conceptualización, la intervención, la investigación, la supervisión, la enseñanza y el manejo administrativo –actividades cotidianas en el campo de la salud mental. Las instituciones que tienen dentro de su oferta educativa la profesión del psicólogo tienen la responsabilidad de formar futuros egresados que respondan a las exigencias del mercado laboral, es decir, que cuenten con un perfil competitivo en el área; de lo contrario, se pueden generar diversas problemáticas: desde la deficiencia de los planes de estudio hasta la falta de incorporación laboral.

La formación en competencias en la Licenciatura en Psicología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)

La Licenciatura en Psicología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) tiene sus antecedentes en el año 1965, cuando formaba parte de los colegios que integraban la Facultad de Filosofía y Letras. En 1992 se creó la Maestría en Psicología Social, lo que dio paso al nacimiento de la Facultad de Psicología y a modificaciones en su diseño académico –y, en tanto, a la formulación de un nuevo plan educativo en el mismo año. En 1994 surgió un programa de estudios con las terminales clínica, social y educativa. En 1996 otra reestructuración incluyó asignaturas con créditos, además de otras modificaciones propias del proyecto Fénix. En el año 2006, enmarcado en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI), el Consejo Universitario aprobó el Modelo Universitario Minerva (MUM) y, con ello, la transición a nuevos planes de estudio. En consecuencia, en 2009, la dirección

de la Facultad de Psicología presentó el nuevo plan de estudios para la licenciatura; este propone, en su perfil de egreso, el desarrollo de competencias –integradas por los conocimientos, habilidades, actitudes y valores requeridos para satisfacer las necesidades éticas, políticas y económicas en los ámbitos laboral y social relacionadas con la justificación y los objetivos (BUAP-Facultad de Psicología, 2009).

Si bien el plan de estudios 2009 no optó abiertamente por el tema de las competencias, sí estableció su desarrollo en su perfil de egreso: planteó la formación de un profesional competente a través de distintas áreas disciplinares –como se mencionó en el párrafo anterior (ver Cuadro 1).

El plan curricular también se basó en los fundamentos del MUM: una formación integral y pertinente del estudiante y una orientación pedagógica social participativa. Asimismo, se retomó el constructivismo sociocultural en la estructura curricular a fin de integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores desde una perspectiva ética, estética y de salud. En

Cuadro 1. Conocimientos, habilidades, actitudes y valores esperados en el egresado de la Licenciatura en Psicología de la BUAP

Conocimientos	Habilidades	Actitudes y valores
Fundamentos teóricos de los diversos enfoques y campos de aplicación de la psicología: clínica, educativa, social y organizacional.	Observación y análisis de personas, individuos, grupos e instituciones para identificar sus características.	Reconstructor de su escala de valores en forma racional y autónoma con una ética inscrita en valores consensuados universalmente, sea cual sea su modelo de autorrealización.
Metodologías para la evaluación, diagnóstico e intervención de personas, grupos y organizaciones.	Diseño de estrategias que permitan diagnosticar, intervenir, prevenir y solucionar dificultades y problemas psicológicos de las personas y sus formas de aglutinamiento social.	Capaz de desarrollar los valores éticos que la profesión le requiera para actuar de manera cooperativa y colaborativa dentro del campo laboral y social.
Técnicas de entrevista, pruebas psicológicas, instrumentos de diagnóstico y evaluación para ser aplicados en personas, grupos y organizaciones.	Implementación oportuna de métodos y técnicas para la solución de problemas de las personas, grupos y organizaciones.	Capaz de abordar los conflictos de manera no violenta a través del diálogo y la negociación, enmarcado en los valores de pluralismo, democracia, equidad, solidaridad, tolerancia y paz.
Manejo de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC).	Gestión y administración de los recursos y los procedimientos –propios de las dificultades y problemas psicológicos– con una orientación hacia el bienestar de las personas, grupos y organizaciones.	Líder humanista, promotor de la convivencia multicultural y capaz de tener apertura al cambio, con comprensión y tolerancia hacia la diversidad.
Comunicación asertiva, verbal y escrita en una lengua extranjera –apoyada en las técnicas y herramientas metodológicas contemporáneas.	Tomar decisiones, resolver problemáticas, dar respuestas críticas y creativas de manera útil, inter y transdisciplinares a las diversas experiencias y actividades personales, sociales o profesionales en el contexto local, regional, nacional e internacional.	Apto para apreciar la belleza de su entorno y de otras culturas, comprender diferentes manifestaciones artísticas y multiculturales, y preservar y difundir el patrimonio histórico y cultural.

Fuente: Elaboración propia con base en *Plan de Estudios. Licenciatura en Psicología* (BUAP-Facultad de Psicología, 2009).

ella, el profesor traduce el currículo en la formación del estudiante: se enfrenta al reto diario de formar de manera integral e innovadora con un enfoque centrado en el alumno.

Estrategia metodológica

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo. Tamayo (2011) sostiene que este tipo de investigación se centra en lo local, lo micro, lo regional, es decir, en grupos, comunidades, escuelas, salones de clase o individuos seleccionados. El desarrollo del trabajo parte de un marco epistemológico de la fenomenología y, al ser una investigación en un espacio determinado, se le configura como un estudio de caso. La recolección de datos se desarrolló en grupos de enfoque con estudiantes de los últimos semestres enmarcados en el plan de estudios 2009 de la Licenciatura en Psicología (BUAP-Facultad de Psicología, 2009) –pieza clave de la investigación puesto que, en algunos apartados, en especial en el perfil de egreso, plantea la formación y desarrollo de competencias.

La primera fase de la investigación fue la documental, es decir, la obtención de información de los documentos considerados como fuente de referencia (Cásares Hernández *et al.*, 1995, citado en Bernal, 2010). Elaborados los referentes teóricos y contextuales, se trazó una estrategia metodológica de corte cualitativo en torno a los estudios de caso –adecuada para responder cómo y por qué ocurren fenómenos específicos (Chetty citado en Martínez, 2006).

Proponer la investigación a partir de los estudios de caso permitió abordar el plan de estudios 2009 de la Licenciatura en Psicología de la BUAP con miras a que los resultados pudieran trasladarse a otro contexto. Se usó la técnica del grupo de enfoque o focal con entrevistas dirigidas, donde el moderador expone preguntas sobre un tema propuesto por el investigador para recabar las opiniones e informaciones del grupo (Escobar y Bonilla-Jiménez, 2009).

De acuerdo con los objetivos de esta investigación, en primer lugar, se analizó y organizó la selección de los participantes y, en segundo, se construyó el instrumento; en este caso, la guía de entrevista fue desarrollada con los siguientes elementos:

1. Plan de estudios 2009 de la Licenciatura en Psicología (BUAP-Facultad de Psicología, 2009).
2. Formación en competencias del estudiante en Psicología.
3. Formación en conocimientos, habilidades, actitudes y valores –incorporado el aspecto ético.

4. El papel del profesor en la formación en competencias.

Los estudiantes seleccionados para los grupos de enfoque fueron aquellos que ingresaron en el ciclo otoño 2009, año cuando se implementó el plan de estudios de la Licenciatura en Psicología de la BUAP. Otro requisito era que debían estar cursando el último ciclo o las últimas materias. Tras la selección, se conformaron tres grupos de enfoque: dos se desarrollaron en las instalaciones de Facultad de Psicología (edificio San Jerónimo) y uno en un inmueble perteneciente a la Facultad de Filosofía y Letras (el denominado como la Casa del Pueblo), ambos de la misma universidad.

Resultados

La perspectiva de los estudiantes permitió conocer los procesos académicos que ocurren en el aula: saber si se forma en competencias, su percepción del profesor en los procesos de enseñanza-aprendizaje y su papel como alumno en su propia formación universitaria. Como se mencionó, el objetivo de la investigación fue conocer la opinión de los estudiantes respecto a la formación en competencias, en específico la de los inscritos en la Licenciatura en Psicología de la BUAP en el plan de estudios 2009. Después de transcribir las entrevistas realizadas a los alumnos a través de los tres grupos de enfoque, se analizó su contenido y los resultados se organizaron en tres dimensiones: a) el enfoque de las competencias, b) los profesores en la formación en competencias y c) el estudiante ante las competencias.

a) El enfoque de las competencias

En octubre de 2008 se establecieron en el Diario Oficial de la Federación las competencias para el programa curricular del Sistema Nacional de Bachilleratos –enmarcado en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). Es decir, la mayoría de los estudiantes proviene de un sistema educativo que promueve las competencias. La respuesta dada por un estudiante representa la opinión de otros veintidós –de un total de treinta y tres– que mencionaron saber de las competencias desde el bachillerato:

Yo recuerdo que desde la prepa ya se hablaba de formar en competencias; ahora se supone se lleva en la licenciatura. Sin embargo, pienso que, como muchas cosas en México y en la educación, se queda únicamente en teoría. Se supone que hablar de

competencias es hablar de habilidades, pero en la realidad se sigue formando tradicionalmente con grupos de más de 30 y la forma de evaluación no cambia. Entonces, te hablan de competencias, de métodos de enseñanza de competencias, pero te siguen evaluando de una forma como directiva. El método de enseñanza es único para todos; entonces, se habla y se dice sobre las competencias, pero realmente el alcance en la educación de México se queda corto a partir de esas competencias de las que se habla (P6, GE2, 3 de marzo de 2017).¹

En la respuesta, el estudiante de licenciatura percibe un desfase entre lo normado en un documento y lo llevado a la práctica. Se afirma que se trabaja en competencias en el aula, pero el estudiante no ve cambios significativos en el desarrollo de la cátedra por parte del profesor: son clases tradicionales donde el docente se limita a exponer y tampoco desarrolla estrategias ni evaluaciones innovadoras –estas últimas consistentes, de manera frecuente, en ensayos o exámenes.

Otro aspecto importante de los resultados es la percepción que los estudiantes tienen sobre las competencias en el ámbito de la educación superior. La siguiente respuesta representa a diez jóvenes participantes y exhibe las dudas sobre la efectividad del trabajo en competencias en este nivel educativo:

Pues yo he escuchado hablar a algunos de mis profesores que ahorita está el modelo por competencias, puesto a lo mejor en auge y que tiene tanto deficiencias como también aportes. Pero, en este modelo nos podemos encontrar un poco más de deficiencias. Está como un poco ambiguo: algunos lo aplican, pero no todos saben de qué se trata. A mí, por ejemplo, no me queda claro cómo el maestro aplica competencias (P6, GE1, 16 de febrero de 2017).

Las respuestas fueron contundentes: la mayoría de los estudiantes participantes mencionó que había escuchado acerca del enfoque por competencias; pero, no era común escuchar hablar a los profesores sobre el tema.

Bueno, yo considero que la universidad, la facultad, a mí no me ha dado esas competencias como tal, sino que yo las he ido adquiriendo por algunos profesores y por lo que yo decido a partir de que me gusta investigar. El punto es hacia dónde van dirigidas esas competencias; creo es para ser más creativos, que tengamos un razonamiento verbal,

un razonamiento lógico. Sin embargo, muchos no entendemos las competencias (P14, GE1, 16 de febrero de 2017).

La información vertida en los grupos de enfoque muestra que no se forman competencias en el aula en los estudiantes de la Licenciatura en Psicología seleccionada. Destaca que los alumnos opinan que el profesor no puede desarrollar competencias porque, quizá, las desconozca. Formar en competencias requiere que el docente las conozca y comprenda y, en general, de una preparación universitaria sólida, actualizada y orientada a la identificación y la solución de los problemas conductuales de la comunidad (Vargas Mendoza, 2011). Sin embargo, la mayoría de los alumnos coincide en que algunos profesores siguen impartiendo la clase de manera tradicional, que son pocos los que tratan de innovar y que existen quienes ni siquiera utilizan el término “competencia”.

b) Los profesores en la formación en competencias

Los profesores son una pieza clave para la formación en competencias, pero su abordaje como mediador en este proceso nos es sencillo. Algunos no están de acuerdo con el enfoque dada la percepción del término “competencia”: consideran que es ambiguo, que no cuenta con una estructura epistemológica y que el concepto no surgió en la educación sino en las empresas –origen que ha llevado a la confusión de que en el ámbito de la educación se privilegian los elementos prácticos a los teóricos. Al respecto, se presenta otro hallazgo que representa la opinión de veinticinco estudiantes:

No se desarrollan competencias: los profesores te hablan de competencias, de métodos de enseñanza en competencias, pero te siguen evaluando de una forma como directiva, como tradicional. Entonces, ¿qué pasa con esas competencias? (P6, GE2, 3 de marzo de 2017).

El testimonio refleja que los estudiantes consideran que no se forma en competencias: los profesores les mencionan qué son, pero, el alumno no logra percibir las en el proceso de enseñanza. Así lo apuntala el siguiente testimonio:

Yo recuerdo que unos maestros medio comentaban eso de las competencias; decían: ‘Ustedes ya están en un nivel de universidad y ustedes tienen que aprender por su cuenta. Si bien el profesor está, ustedes tienen que buscar aprender, ir a la biblioteca para tener más conocimientos’. Pero,

como tal, no se nos fomentó lo de las competencias. Al menos yo, percibí una educación tradicional (P5, GE2, 3 de marzo de 2017).

Otra opinión es:

Yo veo al profesor como guía. A lo mejor no siempre está de la forma que yo quisiera o me da la clase como yo quisiera, pero sé que si yo me pongo a investigar y tengo una duda puedo acercarme. Es un trabajo como continuo: tú eres un alumno activo, el profesor es el protagonista en la clase; es como el que acompaña y el que te guía y tú vas construyendo poco a poco tu conocimiento, sí con los apoyos que te da el profesor, pero tú lo construyes (P5, GE1, 16 de febrero de 2017).

Los grupos de enfoque aportaron de manera significativa al tema del profesor. Las respuestas dieron pie a otras temáticas que, aunque no se ahonda en ellas, acompañan al objetivo de la investigación. Destacamos el siguiente testimonio:

Yo opino que algunos maestros sí han dado las herramientas teóricas, pero también depende mucho de la dinámica de aquí de la escuela. Por ejemplo, la elección de profesores: a veces elegimos a los que tienen fama de ser buenos. Es así como realmente sí adquirimos las habilidades; en la práctica que a veces promueven te das cuenta que sí aprendes (P7, GE3, 13 de marzo de 2017).

De manera recurrente, los estudiantes eligieron a aquellos profesores que desarrollaron adecuadamente su función. Incluso, algunos no cursaron alguna materia cuando la ofrecía un académico que consideraban “no bueno para impartirla”.

Las funciones que realiza el docente son irremplazables al tratarse de un proceso académico profesional. Aun hoy en día, cuando existe la educación a distancia, es él quien acompaña al estudiante en el transcurso de la carrera, le da vida al currículo y pone en marcha una serie de estrategias a fin de que el educando alcance los conocimientos, habilidades, actitudes y valores planteados en el perfil de egreso.

Los estudiantes reconocieron que su rol en la formación es importante: si ellos no tienen la disposición de aprender, ni el más innovador modelo educativo les puede aportar a su aprendizaje; aquí se involucran otros factores, como, por ejemplo, ser autodidacta y atender las necesidades inmediatas al momento de estudiar. Así lo muestra la siguiente aportación:

Yo creo que lo bonito de esta carrera es que es extremadamente amplia por sus áreas. Implica que nunca vamos a terminar de aprender, por decirlo de esa forma. Igual yo siento que el tiempo de una clase o de una materia es extremadamente corto para que realmente se vea todo a profundidad. Nosotros como estudiantes... a mí me importa mucho eso, ok, busco un libro, me compro un libro y lo empiezo a leer. O sea, hay el gusto que uno le tiene a lo que está haciendo. Porque igual siento que la culpa no es del maestro. Yo escucho mucho que dicen quejas de maestros. Pero, me pregunto: ‘¿por qué te inscribes con ese maestro si ya sabes cómo es? ¿Por qué no le exiges un poco más o por qué no te quejas?’ Entonces igual yo siento que el 75% de la culpa es de nosotros, porque nosotros somos los que estamos aprendiendo. Los maestros o la gente que están dando cursos ya están afuera, ya salieron, ya están en otro punto. Nosotros apenas vamos encaminando al campo laboral (P4, GE1, 13 de marzo 2017).

c) El estudiante ante las competencias

García (2006) afirma que el estudiante universitario conoce la realidad educativa y está dispuesto a colaborar en su aprendizaje. En su formación profesional busca nuevas experiencias académicas que le permitan enfrentar el reto laboral, aunque también son realistas: saben que entre la teoría y la práctica puede existir un abismo. Los educandos manifestaron durante las entrevistas que, se trate o no de la formación en competencias, ellos deben, en gran parte, generar sus propios conocimientos, habilidades y actitudes. Coinciden en que, así como hay buenos profesores, hay otros que siguen dando la misma materia con un material bibliográfico idéntico al usado desde hace años. Tal es el caso de la siguiente postura:

La formación depende también del alumno. Si crees que tienes dudas o fue muy poco lo que aprendieses, tú tienes la oportunidad de buscar más, a veces en la biblioteca hay bibliografía que ya está como obsoleta (P9, GE1, 16 de febrero de 2017).

Los estudiantes comprenden que para ser un profesional en Psicología tienen que empezar con un trabajo personal, en pro del desarrollo de competencias que les permitan enfrentar la carrera. Ven claro el reto de contar con herramientas personales –que, en competencias, son las denominadas “actitudes”. Aquí un testimonio en relación a ello:

Pues yo siento que el principal reto va a ser trabajar, porque donde vayas a trabajar van a tener como un perfil en donde tú debes tener ciertas habilidades. Tal vez yo no las cumpla, porque a lo mejor no tuve lo necesario de cada área. Pero, independientemente de lo académico, siento que en nuestra formación como psicólogos el reto más grande es trabajar con personas: así tengas toda la teoría y así hubiera aprendido súper bien en Psicología, cada persona es un mundo y cada persona puede estar de acuerdo con lo que yo digo, o en desacuerdo con lo que yo digo, con lo que yo pienso. Para mí ese va a ser el reto más grande en cuanto a trabajar con las personas (P11, GE3, 13 de marzo de 2017).

El estudiante tiene sus propias responsabilidades en su formación universitaria. Sin embargo, la mayoría no las asume, o cuando optan por ser autodidactas es porque consideran que el profesor no imparte bien sus clases, o porque se quedaron con dudas respecto a una tarea; es decir, no se nota un mayor compromiso.

Conclusiones

La Licenciatura en Psicología de la BUAP se encuentra entre las carreras con mayor demanda en los últimos años. Como resultado de las políticas institucionales nacionales, en 2006 la BUAP reestructuró su modelo educativo y transitó al Modelo Educativo Minerva (MUM) con un modelo socioconstructivista. Diez años después, a principios del 2016, incorporó el enfoque por competencias, el cual, a decir verdad, aún sigue en proceso de aceptación y adaptación.

A partir del análisis de los resultados de la investigación es posible concluir que no se forma en competencias a los estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la BUAP, en específico a los que ingresaron en otoño 2009 bajo el plan de estudios mencionado, el cual, si bien no establece abiertamente competencias, en el perfil de egreso propone su formación para constituir a profesionales competentes. Dado que no es explícito el modelo por competencias en el programa educativo, no se asumió este enfoque por parte de los profesores.

Si bien existe una Escuela de Formación Docente que promueve talleres para los profesores de la BUAP, es preciso que la dirección de la Facultad de Psicología considere cursos o talleres para los profesores de esta licenciatura. Además, es preciso su fortaleci-

miento porque las estrategias educativas provienen, en la mayoría de los casos, de la Psicología. Por tanto, es necesario que los docentes enfoquen sus cursos en la formación de estudiantes en psicología considerando que ellos tienen sus propios perfiles y problemáticas. Esto implica una planeación previa al inicio de la asignatura que permita al profesor programar talleres, asegurar su asistencia y, sobre todo, mejorar el trabajo pedagógico en el aula. Estas condiciones conllevarán beneficios a los estudiantes y lograrán un lenguaje común al momento de implementar nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje.

En los tiempos actuales, la labor del docente universitario se ha dificultado por la migración a las nuevas tecnologías y el uso de herramientas electrónicas—donde los universitarios llevan una mayor ventaja. Existen docentes que, a pesar de la invitación constante para cambiar a una práctica pedagógica por competencias o a una más innovadora, se resisten al cambio: algunos consideran que esto implica más trabajo y otros suponen que su mecánica de trabajo continúa funcionando. Sin embargo, urge reflexionar sobre el papel del profesor en estos tórridos tiempos, donde los profesionistas viven una crisis laboral ante las exigencias del mundo globalizado.

La formación en competencias y el desarrollo curricular son temas indispensables para un trabajo en conjunto. Sin embargo, de manera frecuente, las instituciones de educación superior que promueven planes de estudio bajo el enfoque por competencias no dan un seguimiento a esta implementación, no aterrizan los mecanismos necesarios en el aula y, en tanto, se desconoce la efectividad de esta formación en competencias.

En conclusión, en los últimos años se ha puesto poca atención en los procesos de formación de estudiantes de Psicología y, en general, de los universitarios. En el caso del psicólogo, como se ha mencionado, no se regulan las actividades que realiza. Por ejemplo, existen profesionales que se especializan para dar terapia sin ser psicólogos clínicos, es decir, sin tener el conocimiento básico de esta disciplina; en tanto, a veces se incurre en prácticas poco éticas. Esto ocurre porque hasta el momento no existe una regulación para este tipo de actividades ni un seguimiento que precise un orden en la práctica de la Psicología. Estas problemáticas tienen su raíz desde la licenciatura en virtud de la falta de trabajo colaborativo que impulse la creación de grupos u órganos colegiados que aborden el problema.

Nota

1. A fin de respetar el anonimato de los testimonios, estos aparecen identificados con un código numérico donde 'P' refiere al número de participante y 'GE' al de grupo de enfoque –seguidos por la fecha de realización.

Referencias

- Bernal, C. A. (2010). *Metodología de la investigación*, México: Prentice Hall.
- BUAP-Facultad de Psicología (2009). *Plan de Estudios. Licenciatura en Psicología*, Puebla: BUAP-Facultad de Psicología. Disponible en <http://www.psicologia.buap.mx/> (consultado: 5 de marzo de 2015).
- Colina, A. Á. (2016). La oferta y la demanda de formación profesional del Psicólogos en México. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, vol. 3, núm. 3, febrero-mayo, pp. 1-28. Disponible en: <https://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/edici%2%99%80n-2013/ano-iii-publicacion-no-3-mayo-2016/> (consultado: 3 de febrero de 2015).
- Conferencia de Decanos de Psicología de las Universidades Españolas. (2015). *Ámbitos profesionales de la Psicología*. Decanato de la Facultad de Psicología-UNED. España: CDPUE. Disponible en http://estudios.uib.cat/digitalAssets/372/372448_e1_perfiles-profesionales_gpsi_cdpue.pdf (consultado: 4 de julio de 2016).
- Escobar, J., y Bonilla-Jiménez, F. I. (2009). Grupos focales, una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispánicos de Psicología*, vol. 9, núm. 1, pp. 51-67. Disponible en: https://palenque-de-egoya.webnode.es/_files/200000286-47b1249946/Grupo%20focal.pdf (consultado: 5 de junio de 2016).
- García, M. R. (2006). Las competencias de los alumnos universitarios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 20, núm. 3, pp. 253-269. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/274/27411311013.pdf> (consultado: 16 de enero de 2015).
- Herrera, A., Restrepo, M. F., Uribe, A. F. y López, C. N. (2009). Competencias académicas y profesionales del psicólogo. *Revista Diversitas: Perspectivas en Psicología*, vol. 5, núm. 2, junio-diciembre, pp. 241-254. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67916260004> (consultado: 19 de enero de 2015).
- Ibáñez, C. (2007). "Diseño curricular basado en competencias profesionales: una propuesta desde la Psicología interconductual", *Revista de Educación y Desarrollo*, núm. 6, abril-junio, pp. 45-54. Disponible en http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores/6/006_Bernal.pdf (consultado: 7 de marzo de 2015).
- Lafarga, J. (2002). *El psicólogo que México necesita*. Conferencia presentada en el Sexto Congreso Latinoamericano de Alternativas en Psicología, Puebla, México, 10, 11, 12 y 13 de noviembre.
- Martínez, P. C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, núm. 20, julio, pp. 165-193. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005> (consultado: 8 de abril de 2016).
- Rodolfa, E., Bent, R., Eisman, E., Nelson, P., Rehm, L., y Ritchie, P. (2005). A Cube Model for Competency Development: Implications for Psychology Educators and Regulators. *Professional Psychology: Research and Practice*, vol. 36, núm. 4, pp. 347-354. DOI:10.1037/0735-7028.36.4.347 (consultado: 9 de noviembre de 2016).
- Sarramona, J. (2007). Las competencias profesionales del profesorado de secundaria. *Estudios sobre Educación*, núm 12, pp. 31-40. Disponible en: <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8992/1/12%20Estudios%20Eb.pdf> (consultado: 11 de mayo de 2016).
- Tamayo, M. (2011). *El proceso de investigación científica*, México: Limusa.
- Torres-Coronas, T. y Vidal-Blasco, M. A. (2016). Competencias clave para el fomento de la movilidad internacional. *Opción*, vol. 32, núm. 8, pp. 882-897.
- Vargas Bustos, J. A. (2011). Estado actual de la Psicología: opiniones en el 2011. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, vol. 14, núm. 4, pp. 373-383. Disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/rep/article/view/28913/26867> (consultado: 5 septiembre de 2017).
- Vargas Mendoza, J. E. (2011). Psicología: ciencia y profesión. *Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C.* 7 (1), vol. 7, núm. 1, enero-diciembre, pp. 35-42. Disponible en http://www.imbiomed.com.mx/1/1/articulos.php?method=showIndex&id_revista=166 (consultado: 4 de septiembre de 2015).
- Yániz, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*, 6(1), 1-14. Disponible en <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6281/6330> (consultado: 7 de agosto de 2016).
- Zanatta, E., y Camarena, T. Y. (2012). La formación profesional del psicólogo en México: trayecto de la construcción de su identidad disciplinar. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 17, núm. 1, enero-junio, pp. 151-170. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/292/29223246010.pdf> (consultado: 10 junio 2015).

Evaluación del aprendizaje con SQA al aplicar técnicas de Enseñanza-Aprendizaje según el estilo de aprendizaje

EDNA GABRIELA DELGADO-QUIÑONES,¹ GABRIELA GUTIÉRREZ-GARCÍA,²
GUADALUPE ISABEL LIVIER GUTIÉRREZ-AYALA,³ LAURA ROCÍO FLORES-ALVARADO,⁴
ESTIBALIZ ANDREA HERMOSILLO-GARCÍA⁵



Resumen

Introducción: Las técnicas de enseñanza aprendizaje son esenciales para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, cada docente las aplica de manera general. Es importante identificar el estilo propio de aprendizaje del alumno (visual, auditivo, kinestésico) con el objetivo de mejorar y facilitar este proceso. El SQA/CQA es una estrategia que permite verificar el conocimiento que tiene el alumno o el grupo sobre un tema a partir de los siguientes puntos: (S) *lo que sabe*, es decir, los organizadores previos o información que conoce; (Q) *lo que quiere saber*, que son las dudas o incógnitas que se tienen sobre el tema y (A) *lo que aprendió*, lo cual permite verificar el aprendizaje significativo alcanzado. Objetivo: Evaluar el aprendizaje con SQA al aplicar técnicas de enseñanza-aprendizaje según el estilo propio de aprendizaje de cada becario. Método: Se realizó un estudio cuasi-experimental en 46 becarios a los que se les aplicó el Cuestionario VAK de Estilos de Aprendizaje; al identificar su estilo de aprendizaje se aplicó una técnica de enseñanza-aprendizaje específica para cada estilo y posteriormente se

Revolution, Education and Feminist Consciousness in Mexico

Abstract

Introduction: Learning teaching techniques are essential for the development of the teaching-learning process, each teacher applies them in a general way, and however, it is important to identify what style of learning each student (visual, auditory, kinesthetic) has with the aim of improving and facilitating this process. The SQA/CQA is a strategy that allows to verify the knowledge that the student or the group has on a topic from the following points: what he knows, that is, the previous organizers or information he knows; what you want to know, what doubts or unknowns you have about the subject and what you learned, which allows you to verify the significant learning achieved. Objective: Evaluate learning with SQA by applying Teaching-Learning techniques according to the own learning style Method: A quasi-experimental study was carried out in 46 scholarship holders to whom the VAK Questionnaire of Learning Styles was applied; When identifying their learning style, a specific teaching-learning technique was applied for each style for visual-computer graphics, auditory-podcasts, kinesthetic-

Recibido: 7 de octubre de 2020
Aceptado: 22 de noviembre de 2020
Declarado sin conflicto de interés

1 Instituto Mexicano del Seguro Social. Coordinadora Clínica de Educación e Investigación en Salud de la Unidad Médico Familiar No. 3. Contacto: dra.ednagdq@hotmail.com

2 Instituto Mexicano del Seguro Social. Unidad Médico Familiar No. 3.

aplicó el SQA. Resultados: Predominaron los residentes de medicina familiar, sexo femenino, edad de 20 a 30 años con estilo de aprendizaje cinestésico. Se obtuvo un aprendizaje adecuado con la técnica según su estilo de aprendizaje en un 84.8%. Conclusiones: Al evaluar el aprendizaje con SQA y aplicar técnicas de Enseñanza-Aprendizaje según el estilo propio de aprendizaje de cada becario dio como resultados que los médicos consideran tener un aprendizaje cuando usan su estilo de aprendizaje.

Palabras clave: Aprendizaje, Conocimiento, Técnica, Estilo de aprendizaje, Cinestésico.

workshop and later the SQA was applied. Results: Predominant residents of family medicine, female sex, age 20-30 with kinesthetic learning style. Appropriate learning was obtained with the technique according to its learning style in 84.8%. Conclusions: Evaluating learning with SQA and applying Teaching-Learning techniques according to each UMF 3 fellow's own learning style resulted in more learning when using their learning style.

Key Words: Learning, Knowledge, Technique, Learning Style, Kinesthetic.

- 3 Instituto Mexicano del Seguro Social. Unidad Médico Familiar No. 3.
- 4 Instituto Mexicano del Seguro Social. Unidad Médico Familiar No. 3.
- 5 Instituto Mexicano del Seguro Social. Unidad Médico Familiar No. 3.

Introducción

En todo proceso de enseñanza aprendizaje la evaluación se concibe como un proceso sistemático y riguroso que permite obtener y disponer de información continua y significativa, para conocer la situación del estudiante en diferentes momentos de su formación profesional. La tarea de evaluar supone un trabajo cuidadoso, completo e integrado, es una tarea a ser realizada desde dentro y desde afuera. En este aspecto existen tres etapas de evaluación: la evaluación diagnóstica, la evaluación formativa y la evaluación sumativa. Dentro la evaluación diagnóstica podemos encontrar que existen diferentes herramientas de evaluación entre ellas el SQA, nos permite indagar conocimientos previos entre los que poseen y van adquirir (Mamani, 2020:1).

Esta técnica permite motivar el estudio, primero indagando en los conocimientos previos que posee el estudiante, para después, cuestionarse acerca de lo que desea aprender y finalmente, para verificar lo que ha aprendido. ¿Cómo se realiza? Se presenta un tema, un texto o una situación y posteriormente se solicita a los estudiantes que determinen lo que saben acerca del tema. Los alumnos tendrán que responder con base en las siguientes afirmaciones:

- Lo que sé: son los organizadores previos: es la información que el alumno conoce.
- Lo que quiero saber: son las dudas o incógnitas que se tienen sobre el tema.
- Lo que aprendí: permite verificar el aprendizaje significativo alcanzado.

El último aspecto (lo que aprendí) se debe responder al finalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en la etapa de evaluación. Se pueden organizar las respuestas en un organizador gráfico, sin embargo, tradicionalmente se utiliza una tabla de tres columnas. SQA se utiliza para: Indagar conocimientos previos; que los alumnos identifiquen las relaciones entre los conocimientos que ya poseen y los que van a adquirir; plantear preguntas a partir de un texto, un tema o situación presentados por el profesor; la generación de motivos que dirijan la acción de aprender (Robles, 2013:2). Esta técnica no solo permite una valoración diagnóstica sino formativa para verificar el aprendizaje significativo alcanzado.

Para validar este instrumento se aplicó el índice KMO .87 y prueba de Barlett χ^2 , 1311.69, gl 15 y p .001. Este estudio se encargó de valorar la estructura facto-

rial y la confiabilidad inter-ítem (Mendez, 2011:14). Sin embargo, el SQA no tienen un resultado numérico, sino cualitativo, por lo que el docente es el encargado de valorar si el alumno es competente, es decir, si existe un aprendizaje significativo obtenido de la última columna comparado con las dos primeras. El aprendizaje significativo es sin duda una evaluación cualitativa. Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002) afirman que el aprendizaje significativo ocurre cuando la información nueva por aprender se relaciona con la información ya existente en la estructura del alumno de forma no arbitraria ni al pie de la letra, y retomando a Ausubel, añaden dos aspectos importantes para que éste se dé: la disposición favorable del aprendiz y la significación lógica en los contenidos o materiales.

El constructivismo didáctico del psicólogo norteamericano David Ausubel (1918-2008), pone énfasis en la idea del aprendizaje significativo; para que éste ocurra, el alumno debe de ser consciente de la relación de las nuevas ideas, informaciones que quiere aprender, y los aspectos relevantes de su estructura cognoscitiva (Acevedo, 2012:17).

Para comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental entender los conceptos de estilos de aprendizaje, y existe poca evidencia de que estos conceptos se tomen en cuenta en la enseñanza médica. La realización de cambios en las estrategias educacionales puede tener un valor inmediato y predecible; los ejemplos más evidentes son los planes de estudio en que se han introducido cursos sobre habilidades de aprendizaje y cambios de esquemas de evaluación (Martínez, 2011:233).

Una acción práctica eficiente comienza por hacer realidad la disminución de desencuentros entre estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje. Por tanto, es necesario que el docente conozca los modos de aproximarse al aprendizaje del alumnado, sus actitudes, valores, diferencias culturales, destrezas y hábitos de estudio. Ello conduce a asumir una praxis pedagógica que priorice la reflexión para conseguir un cambio didáctico y un proceso de enseñanza más individualizado como medio para evitar el fracaso escolar. El fin último es elevar la calidad de la enseñanza resaltando la importancia de vincular los estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza (González, 2020:51).

El término *estilo de aprendizaje* se refiere al hecho de que cada persona utiliza su propio método o estrategias para aprender. Aunque las estrategias varían según lo que se quiera aprender, cada uno tiende a desarrollar ciertas tendencias, tendencias que definen

un estilo. Son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje, es decir, tienen que ver con la forma en que los estudiantes estructuran los contenidos, forman y utilizan conceptos, interpretan la información, resuelven los problemas, seleccionan medios de representación (Woolfolk, 1996:32). Entre las diferentes clasificaciones de estilos de aprendizaje encontramos las de VAK (visual, auditivo y cinestésico), la cual tienen un instrumento que fue validado por Leite (2009:324), a través de un análisis factorial confirmatorio, obteniendo puntajes de 0.85; 0.82; 0.84 y 0.77 para cada subescala considerándose como un test adecuado.

El proceso enseñanza aprendizaje es complejo, los docentes debemos buscar la forma de lograr un aprendizaje significativo. Conocer a nuestros alumnos en los estilos de aprendizaje que usan para aprender, nos ayudará a buscar técnicas para un aprendizaje duradero y, al hacerlos conscientes de este aprendizaje, mejorar su autoconocimiento mediante herramientas que no necesariamente sean sumativas si no que evalúen el "saber", como el SOA.

Nuestro estudio une estos dos aspectos fundamentales con la única finalidad de lograr hacer consciente un aprendizaje.

Método

Diseño metodológico: Estudio observacional cuasi experimental.

Población de estudio: Varones y mujeres, becarios de la Unidad de Medicina Familiar de primer nivel de atención.

Selección de la muestra: La muestra se seleccionó de manera no probabilística consecutiva, la cual está constituida por todos los becarios de la Unidad de Medicina de primer nivel

Criterios de inclusión: Becarios adscritos a la unidad médica de primer nivel con las siguientes categorías académicas: médico pasante, enfermera pasante y residente de Medicina Familiar de cualquier año.

Criterios de exclusión: Becarios que no acepten participar en el estudio, becarios en periodo de vacaciones o incapacidad.

Criterios de eliminación: Encuestas incompletas o mal llenadas.

Variables de interés: Edad, sexo, tipo de aprendizaje, técnicas de enseñanza aprendizaje, SOA.

Procedimiento: Se aplicó a los 46 becarios el cuestionario VAK de Estilos de Aprendizaje, previamente validado; al identificar su estilo de aprendizaje se separaron en tres grupos según los resultados: visual, auditivo, kinestésico realizando lo siguiente:

Desarrollo de cada técnica: Al inicio se les entregó de manera individual el SOA y se dieron 10 minutos para contestar los 2 primeras columnas (S,Q); al final de la técnica se dieron otros 5 minutos para el término de la última columna (A) y se entregó al docente. Al término de la clase se realizó una revisión en conjunto con los alumnos para conocer su percepción de esta estrategia. Duración total: 25 minutos.

Al inicio se les entregó de manera individual el SOA y se dieron 10 minutos para contestar los 2 primeras columnas (S,Q); al final de la técnica se dieron otros 5 minutos para el término de la última columna (A) y se entregó al docente. Al término de la clase se realizó una revisión en conjunto con los alumnos para conocer su percepción de esta estrategia. Duración total: 25 minutos.

A los becarios con un estilo de aprendizaje visual se les dio una infografía: esta contenía de manera visual el diagnóstico de cáncer de mama. Se les entregó en clase, ahí cada alumno la revisó de manera personal por 10 minutos, después se integraron equipos de tres alumnos, para discusión y análisis e integrar una conclusión (15 minutos), participando un integrante de cada equipo para dar su conclusión (5 min). Total 30-40 min. aproximadamente.

A los alumnos con estilo auditivos se les aplicó un podcast, éste contenía de manera auditiva el diagnóstico de cáncer de mama. Se les pasó en ese momento de la clase el podcast por whatsapp; cada alumno la revisó de manera personal por 10 minutos, usando sus audífonos. Después se integraron equipos de tres alumnos, para discusión, análisis e integración de una conclusión por 15 minutos, participando un integrante de cada equipo para su conclusión (5 min.). Total 30-40 min aproximadamente.

A los alumnos con estilo kinestésicos se les brindó un taller en clase. Primero se dio un material del diagnóstico de cáncer de mama, de manera individual para lectura (10 min.). Se integraron equipos de tres integrantes, para discusión y análisis e integración de la conclusión final, la cual plasmaron en una cartulina con los más importante (15 minutos), participando un integrante de cada equipo para dar sus conclusiones (5 min.). Total 30-40 min. aproximadamente.

En total la clase duró aproximadamente de 55 a 60 minutos. Se cuidó que ambas técnicas tuvieran la misma información solo plasmada de manera diferente y utilizar los mismos tiempos. Sin embargo sabemos que estos pueden variar por las características de cada técnica utilizada, la complejidad del tema y las habilidades de cada alumno.

Análisis estadístico: El análisis estadístico de la información recolectada se realizó mediante estadística descriptiva, utilizando medidas de tendencia central, desviaciones estándar y rangos. X^2 para diferencia de

proporciones. Se analizaron en el software estadístico SPSS para Windows Versión 19.

Aspectos éticos: Los procedimientos a realizar en el presente proyecto de investigación se apegan a las normas éticas nacionales e internacionales, como el Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación (RLGSMI, última reforma del 2014) y la Declaración de Helsinki.

El tipo de riesgo de la investigación de acuerdo al Artículo 17 del Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación (RLGSMI) 2017 se clasifica como estudio clase I, de riesgo mínimo. La presente investigación no involucra conflicto de intereses, no revela la identidad de los involucrados y acepta la negativa verbal de no participar en el estudio. El protocolo fue aprobado por el comité Local de Investigación en Salud de la institución y se aplicó con consentimiento informado a los sujetos.

Resultados

Se evaluaron las variables sociodemográficas en un total de 46 becarios pertenecientes a la UMF 3, encontrándose de la población estudiada:

Grupo etario: de 20-30 años 54.3% (n = 25) siendo el grupo más frecuente, de 31-40 años 41.3% (n = 19) y de 41 a 50 años 4.3 % (n = 2).

Sexo: Se observó un predominio en el sexo femenino con un total 63% (n = 29) en comparación con el grupo masculino 37% (n = 17).

Categoría académica: 58.7 % (n = 27) corresponde a residentes de medicina familiar; 21.7% (n = 10) médicos pasantes; y 19.6 % (n = 9) pasantes de enfermería.

Se aplicó el instrumento de VAK encontrando: una tendencia poblacional por el estilo de aprendizaje cinestésico 54.3% (n = 25), seguido de tipo visual 23.9% (N = 11), tipo auditivo 13% (n = 6) visual-cinestésico 4.3% (n = 2) , auditivo-cinestésico 4.3% (n = 2) (ver Cuadro 1).

De igual manera se agruparon los participantes de acuerdo con el estilo de aprendizaje y categoría académica, donde se aprecia prevalencia del tipo cinestésico en todos los grupos (P = .50) (ver Cuadro 2). En ambos sexos se observó tendencia por el tipo cinestésico (P = .79).

Se aplicó el SQA y fue revisado por cuatro médicos con formación docente, encontrando un cambio en las respuestas de las primeras columnas comparadas con la última, el aprendizaje mejoró en lo que se plasma en las respuestas. Se tenía un conocimiento previo (*Lo que sé*), en la columna lo que quería aprender, se describió la motivación por obtener otro tipo de información y al final de la columna se vio un aprendizaje diferente al que ya contamos o un reforzamiento de éste, concluyendo que se cumplió con la competencia de aprendizaje cognitivo del área médica evaluada.

Al final se analizó la siguiente pregunta: ¿Consideras que tuviste un aprendizaje adecuado con la técnica de tu estilo de aprendizaje? La respuesta fue Sí, 84.8% (n = 39) y No, con el 15.2% (n = 7). Se obtuvo un mayor porcentaje de afirmación en el grupo de cinestésicos. Se evaluó el aprendizaje con las mismas variables del estilo de aprendizaje, donde en grupo etario, el grupo de 41-50 años, refiere no haber obtenido un aprendizaje de acuerdo a su estilo, mientras que en los grupos de 20-30, 31-40 el mayor porcentaje fue afirmación de aprendizaje (p = .56) (ver Cuadro 3). El sexo femenino afirmó en 56.5% en comparación con los hombres con un 28.2 % de aprendizaje basado en el estilo de aprendizaje propio. (p = .21)

Finalmente se evaluó la misma pregunta y se analizó por estilos de aprendizaje y categoría académica, donde se observa prevalentemente una afirmación al aprendizaje en todos los grupos (p = .13) (ver Cuadro 4). Se analizan con X^2 algunas variables relacionadas con el estilo de aprendizaje, sin encontrar significancia estadística (ver Cuadro 5).

Cuadro 1. Estilo de aprendizaje y edad

		Estilo de aprendizaje					Total
		Visual	Auditivo	Cinestésico	Visual-Cinestésico	Auditivo-Cinestésico	
Edad	20-30 años	6	1	15	1	2	
	31-40 años	3	5	10	1	0	
	41-50 años	2	0	0	0	0	
Total		11	6	25	2	2	46

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Valoración entre el estilo de aprendizaje y los grupos de edad con mayor número de alumnos en el estilo cinestésico.

Cuadro 2. Estilo de aprendizaje y Categoría académica

Becario	Estilo de aprendizaje			
	Visual	Auditivo	Cinestésico	Visual-Cinestésico
Médico Pasante	1	0	8	1
Enfermero Pasante	3	1	4	0
Residente de Medicina Familiar	7	5	13	1
Total	11	6	25	2

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Valoración entre el estilo de aprendizaje y categoría académica con mayor número de alumnos en el estilo cinestésico.

Cuadro 3. Consideras un aprendizaje adecuado según tu estilo de aprendizaje y edad

Edad		Sí	No	Total
		20-30 años	20	5
	31-40 años	17	2	19
	41-50 años	2	0	2
Total		39	7	46

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Valoración del estilo de aprendizaje según el estilo de aprendizaje y edad.

Cuadro 4. Consideras un aprendizaje adecuado según tu estilo y categoría académica

Becario	Sí / Porcentaje	No / Porcentaje
Médico Pasante	21.7% (n = 10)	0% (n = 0)
Enfermero Pasante	13.04% (n = 6)	6.5% (n = 3)
Residente de Medicina Familiar	50% (n = 23)	8.6% (n = 4)
Total	84.7% (n = 39)	15.21% (n = 7)

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Valoración de un aprendizaje adecuado según tu estilo de aprendizaje y categoría académica, con predominio.

Cuadro 5. Resultado de p en las diferentes variables

	Estilo de Aprendizaje Valor de p
Categoría académica	p = 0.50
Sexo	p = 0.79
Grupo etario	p = 0.56

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Valoración de X^2 del estilo de aprendizaje con las variables de categoría académica, sexo y grupo etario.

Nuestros resultados demuestran que los alumnos al identificar y usar su tipo de aprendizaje, logran un mejor aprendizaje, en el saber ser, lo que se demuestra cuando el docente valora las columnas del SQA. El aprendizaje significativo es de gran importancia en el proceso enseñanza-aprendizaje. Los docentes sabemos que esto no siempre tiene un valor numérico, o se evalúa de manera tradicional con exámenes, el

aprendizaje no siempre es medible desde la óptica cuantitativa, sin que esto reste el valor que tiene.

Discusión

Existen diferentes estudios referentes a esta técnica de SQA como evaluación y en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En el estudio de Robles (2013:1), el objetivo fue demostrar que la implementación de una estrategia didáctica denominada SQA fundamentada en la teoría reflexiva de Ausubel, mejora el nivel de conocimientos de estudiantes de enfermería acerca de estadística. Se trató, al igual que en el presente trabajo, de un diseño cuasi experimental con medición pretest y posttest. En conclusión, el grupo experimental incrementó significativamente su nivel en 5 puntos, mientras que el control lo hizo también significativamente pero solo en 1.7 puntos. Este estudio coincide con el nuestro en el sentido de que la aplicación de una nueva estrategia didáctica mejora el nivel de conocimientos; nosotros usamos no sólo SQA,

también se aplicó una técnica específica relacionada con el estilo propio de aprendizaje.

León (2015:27) menciona que el aprendizaje de las operaciones básicas en la numeración maya requiere de una herramienta o varias para lograr el aprendizaje; por ello, se propuso utilizar la técnica SQA, para lograr la incidencia de la misma en el aprendizaje de las operaciones básicas de la numeración maya. Con ello, pretendió estimular al estudiante en el uso del sistema de numeración maya que es uno de los legados del pueblo guatemalteco y que con el pasar del tiempo se ha perdido. Ha sido comprobado satisfactoriamente a través de los resultados obtenidos, tanto al utilizar la técnica como en el aprendizaje de las operaciones básicas de la numeración maya. Con esto aceptó la hipótesis que afirma que la técnica SQA incide favorablemente en la mejora del aprendizaje de la numeración maya y las operaciones básicas y se rechaza la hipótesis nula. El estudio de León, tiene una problemática específica en la cual utilizan una nueva estrategia reflexiva que permita al alumno hacer consciente del conocimiento previo, del conocimiento que quiere adquirir y finalmente lo que logró aprender. El hacer consciente un aprendizaje lo integra a esos conocimientos permitiendo un aprendizaje significativo como lo menciona Ausubel. En nuestro estudio nuestros alumnos también hicieron consciente este aprendizaje; la ventaja es que les ayudamos a darse cuenta qué estilo de aprendizaje predomina en ellos con la finalidad de que lo utilicen con mayor frecuencia, optimicen tiempos y les resulte más fácil adquirir su propio conocimiento.

El estudio de Borracci (2008:2) tenía como objetivo describir los estilos de aprendizaje a los que recurren los estudiantes de medicina al ingresar en la universidad; compararlos con los estilos al finalizar la carrera y en el posgrado inmediato; analizar la relación entre estilo de aprendizaje y desempeño académico; y estudiar la asociación entre estilos y la tendencia a elegir una especialidad al finalizar la carrera. En conclusión los estudiantes tuvieron un estilo preponderantemente teórico y reflexivo (asimilador) al comenzar la carrera. Al finalizarla y en el posgrado disminuyó el estilo "asimilador", en especial a expensas del crecimiento "convergente". Este estudio nos plasma la importancia de realizar los test de estilos de aprendizaje como el de VAK de manera frecuente ya que un estilo de aprendizaje es dinámico, por lo tanto, en nuestros estudio les dimos a conocer este cuestionario que puede ser auto aplicado y que los alumnos pueden utilizar en cualquier momento de su etapa académica

y así, al adquirir un autoconocimiento, impactar en un aprendizaje autodirigido.

Perdomo (2016) realizó un estudio de corte cualitativo para responder a la pregunta sobre de qué manera se evidencia aprendizaje significativo a partir de la implementación y validación de un modelo Flipped Classroom en un curso de Tecnología Educativa. Analizó los datos recabados a partir de la observación y una escala Likert para conocer en escala valorativa las apreciaciones por parte de los estudiantes. Como resultado, se evidencia la percepción positiva del modelo y sus procedimientos acerca de cómo se comprenden las tareas que ahora se convierten de extra clase a intra clase, lo que a su vez, lleva a concluir que el modelo prima por una asertiva comunicación, así como la orientación docente, el trabajo autónomo y colaborativo. Se halla que el modelo es propicio para generar aprendizajes, ya que llevó al estudiante a comprender que el aprendizaje parte de sí mismo, no de una clase magistral, sino que como estudiante se tiene la responsabilidad y autonomía para aprender y que es en la praxis donde se encuentra sentido al aprendizaje y es donde a su vez seguramente requerirá la ayuda del docente, como mediador entre el estudiante, los contenidos, los contextos y los recursos. La similitud de nuestro estudio con el de Perdomo es buscar la autonomía de los alumnos, darles herramientas que les permitan construir su propio aprendizaje significativo.

Por último, al evaluar el aprendizaje con SQA y aplicar técnicas de enseñanza-aprendizaje según el estilo propio de aprendizaje de cada becario de la UMF 3 dio como resultados que la mayoría de estos alumnos tiene un estilo de aprendizaje kinestésico, al valorar los SQA se observa en la columna (A), plasmada la información que considera que aprendieron. En general con la última pregunta los médicos consideran tener un aprendizaje cuando usan su estilo de aprendizaje propio.

Nuestro estudio nos permite identificar que el conocer los estilos de aprendizaje de nuestros alumnos y usar las técnicas de enseñanza específicas para cada estilo mejora el desempeño académico; para los alumnos conocer su estilo le permite optimizar tiempo y que sus actividades académicas sean más fáciles. Como docentes sabemos que es difícil cuantificar un aprendizaje significativo; sin embargo, analizar la evolución académica y práctica de nuestros alumnos nos permite saber que lo lograron. El SQA es una herramienta valiosa para la evaluación diagnóstica y formativa y busca hacer consciente de este conocimiento al

alumno y hacerlo significativo, no es una herramienta con resultado cuantitativo pero sí es de gran valor para los docentes.

Es importante utilizar herramientas que nos permitan evaluar las competencias de nuestros alumnos y tener una visión más allá de la evaluación sumativa la cual sin duda es valiosa, pero el fortalecer otras áreas y ponderar lo cualitativo en la evaluación permite que el alumno se sienta más cómodo para realizar estas actividades; el SQA brinda estas bondades en una valoración diagnóstica y una evaluación formativa.

Las limitantes o debilidades de nuestro estudio podrían ser que los resultados del SQA no se plasman de manera cuantitativa y no se logra comprobar un aprendizaje significativo de manera numérica. Sin embargo, apostamos que la educación deber ser diferente a lo tradicional y usar diferentes estrategias a favor del proceso enseñanza aprendizaje.

Referencias

- Acevedo, A. (2012). *Estrategias didácticas para fomentar la educación ambiental en el nivel superior*. Tesis de maestría. UNAM, México. Recuperado de: 1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/31409634/APLICACION_DE_LA_TECNICA_DIDACTICA_SQA_%28QUE_SE__QUE_QUIERO_SABER__QUE_APRENDI%29_EN_LA_ENSEÑANZA_DE_ESTADISTICA_EN_ENFERMERIA..
- Borracci, R. (2008). Learning Styles in University Students and Medical Residents. *Educación Médica*, 11,4, 229-238.
- Díaz Barriga, Frida (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Ciudad de México: Mc Graw Hill.
- González, M. (2013). *Los estilos de enseñanza y aprendizaje como soporte de la actividad docente*. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 1, 6. 51-70.
- Juárez I. (2013). Estilos de aprendizaje en médicos residentes y sus profesores en un hospital de pediatría. *Rev Med Inst Mex Seguro Soc*. 51, 6, 614-619.
- Leite, W. (2009). Attempted Validation of the Scores of the VARK: Learning Styles Inventory with Multitrait –Multimethod Confirmatory Factor Analysis Models. *Educational and Psychological Measurement*, 70, 2, 323-339.
- León, B. (2015). *Técnica SQA y su incidencia en el aprendizaje de las operaciones básicas de la numeración maya*. Recuperado <http://186.151.197.48/tesisortiz/2015/05/86/Leon-Byron.pdf>
- Mamani, H. (2020). *Pruebas diagnósticas dentro de la evaluación, en la asignatura anatomía descriptiva del 1er semestre de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Mayor De San Simón*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/123456789/18829>
- Méndez, H. (2011). Escala de estrategias docentes para aprendizajes significativos: diseño y evaluación de sus propiedades psicométricas. *Actualidades Investigativas en Educación*; 1,3, 1-39.
- Perdomo, W. (2016). Estudio de evidencias de aprendizaje significativo en un aula bajo el modelo Flipped Classroom. *EDUTECA, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 55, 1-17.
- Robles, D. (2013). Aplicación de la técnica didáctica SQA (qué sé, que quiero saber, qué aprendí) en la enseñanza de estadística en enfermería. Recuperado de: https://www.academia.edu/3731702/ENSE%C3%91ANZA_DE_LA_ESTAD%C3%8DSTICA
- Rodríguez, H. (2018). Análisis de los estilos de Aprendizaje en alumnos de Medicina de la Universidad de Chile. *Edumed*, 19,1, 2-8.
- Martínez, F. (2011). Estilos de aprendizaje de los médicos residentes de un hospital regional del ISSSTE. *Revista de Especialidades Médico-Quirúrgicas*, 6,4, 229-234.
- Woolfolk, A. (1996). *Psicología Educativa*, México: Prentice-Hall.

Accreditación de programas educativos en el área de las ciencias biológicas: situación actual y algunas implicaciones en relación con la emergencia sanitaria por Covid-19

EDUARDO ALFREDO ZARZA-MEZA,¹ ARTURO SERRANO,²
JOSEFINA PAREDES-FLORES,³ RODRIGO CUERVO-GONZÁLEZ⁴



Resumen

Desde 1997 México inicia procesos de evaluación en la educación del nivel superior. A la fecha existen dos organismos que realizan estos procesos de evaluación: 1) Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), y 2) el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES). Este último cuenta con 30 organismos acreditadores de los cuales tres de ellos son los responsables de acreditar programas relacionados con el ámbito de la salud: CACEB, A. C. con las licenciaturas de Biología, Biotecnología y Biomedicina; COMACE, A. C., Enfermería y COMAEM, A. C., Medicina, los cuales abarcan 563 programas con 328,787 estudiantes que representan únicamente el 7.53% de la matrícula nacional, y están acreditados únicamente 251 programas. Durante la emergencia sanitaria ningún organismo gubernamental coordina actividades

Accreditation of Educational Programs in the Area of Biological Sciences: Current Situation and Some Implications in Relation to the Health Emergency Due to Covid-19

Abstract

Since 1997 Mexico has started evaluation processes in higher-level education. To date there are two bodies that carry out these evaluation processes: 1) Inter-Agency Committees for the Evaluation of Higher Education (CIEES), and 2) Council for the Accreditation of Higher Education, A.C. (COPAES). The latter has, with 30 accrediting bodies of which three of them are responsible for accrediting programs related to the field of health: CACEB, A.C. with the bachelor's degrees in Biology, Biotechnology and Biomedicine; COMACE, A.C., Nursing and COMAEM, B.C., Medicine, covering 563 programs with 328,787 students representing only 7.53% of national enrollment, and only 251 programs are accredited. During the health emergency, no government agency coordinates activities involving IES that have qualified human resources and equipment to carry out Covid-19 tests. To achieve

Recibido: 14 de septiembre de 2020
Aceptado: 7 de noviembre de 2020
Declarado sin conflicto de interés

1 Comité de Acreditación y Certificación de la Licenciatura en Biología, Asociación Civil (CACEB, A. C.). Contacto: acbiol@prodigy.net.mx
2 Comité de Acreditación y Certificación de la Licenciatura en Biología, Asociación Civil (CACEB, A. C.).

donde participen las Instituciones de Educación Superior (IES) que cuentan con recursos humanos calificados y equipo para llevar a cabo las pruebas del Covid-19. Para lograr un verdadero sistema de salud pública debe tomarse en cuenta la participación de las IES, las cuales deben ofertar una educación de calidad a través del establecimiento de círculos de calidad que deben de ser fortalecidos con un financiamiento equitativo y participativo entre el gobierno federal y el de los estados.

Palabras clave: Evaluación, Acreditación, CIEES, COPAES, CACEB, COMACE, COMAEM.

a true public health system, account must be taken of the participation of IES, which must provide quality education through the establishment of quality circles which must be strengthened with equitable and participatory funding between the federal government and that of states.

Key Words: Evaluation, Accreditation, CIEES, COPAES, CACEB, COMACE, COMAEM.

3 Comité de Acreditación y Certificación de la Licenciatura en Biología, Asociación Civil (CACEB, A. C.).

4 Comité de Acreditación y Certificación de la Licenciatura en Biología, Asociación Civil (CACEB, A. C.).

Introducción

Desde finales de los años setenta, en México se han emprendido acciones concretas emanadas de los programas del gobierno federal y de las iniciativas de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en materia de evaluación, en particular en el ámbito de la educación superior. Para tal efecto fue creado en 1979 el Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPPES), como parte de las primeras políticas nacionales encaminadas al mejoramiento de la calidad de las funciones de las Instituciones de Educación Superior (IES). El SINAPPES se conformó a escala nacional por la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), a escala regional, por el Consejo Regional para la Planeación de la Educación Superior (CORPES), a escala estatal, por la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (COEPES) y a escala institucional, por la Unidad Institucional de Planeación (UIP).

Como parte de la CONPES, en 1989 se crea la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) que tiene como misión diseñar estrategias para evaluar la educación superior y proponer medidas para el mejoramiento de la misma.

Los procedimientos de evaluación en el sector educativo son recientes: en 1991 la CONPES propuso la conformación de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), que se estableció como una instancia dependiente de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) a la que se le asignan atribuciones para efectuar procesos de evaluación diagnóstica de los programas educativos y las funciones de las instituciones (Aréchiga, 2003).

A partir del año 2009, los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) se constituyen como un organismo independiente de la ANUIES con la figura de Asociación Civil (A. C.) sin fines de lucro. Tiene como máxima autoridad la asamblea de asociados la cual está constituida por las siguientes instituciones: a) Subsecretaría de Educación Superior (SEP); b) Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana, A. C. (ANUIES); c) Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES); d) Academia Mexicana de Ciencias, A.C. (AMC); e) Consejo para la Acreditación de la

Educación Superior, A. C. (COPAES), y f) Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior, A. C. (COEPES) (Alonzo *et al.*, 2015).

En su organización se conforman nueve comités que llevan a cabo procesos de evaluación diagnóstica, a saber: 1. Comité de Arquitectura Diseño y Urbanismo; 2. Comité de Artes Educación y Humanidades; 3. Comité de Ciencias Agropecuarias; 4. Comité de Ciencias Naturales y Exactas; 5. Comité de Ciencias de la Salud; 6. Comité de Ciencias Sociales y Administrativas; 7. Comité de Ingeniería y Tecnología; 8. Comité de Administración y Gestión Institucional; y 9. Comité de Difusión, Vinculación y Extensión de la Cultura. De estos nueve comités, los primeros siete se abocan a la evaluación de programas educativos y los dos últimos a las funciones de las instituciones de educación superior (Zarza, 2016).

En su acta constitutiva, los CIEES tienen como objeto general contribuir a la elevación de la calidad de la educación superior pública y particular (privada) que se imparte en el país mediante la evaluación interinstitucional, la cual es realizada por pares académicos de los programas educativos (Técnico Superior Universitario o Profesional Asociado, Licenciatura y Posgrado) y de las funciones de las instituciones de educación superior: Administración y Gestión Institucional, y Difusión, Vinculación y Extensión de la Cultura) (CIEES, 1994).

En el año 2000, la SEP, la CONPES, la CONAEVA y la ANUIES, establecieron que la promoción y evaluación de la calidad de los programas académicos de educación superior, debía realizarse por medio de agencias u organismos gremiales especializados representativos de las diferentes profesiones, tal como se realiza en la mayoría de los países del mundo. De esta forma se acuerda la creación de un organismo no gubernamental para regular los procesos de acreditación, instaurando para tal efecto el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A. C. (COPAES) (Zarza, 2016).

A partir del 2010 el COPAES se separa orgánica y administrativamente de los CIEES, teniendo como máxima autoridad la asamblea de asociados que en este caso abarca las siguientes instituciones: a) SEP; b) ANUIES; c) FIMPES; d) Federación de Colegios y Asociaciones de Médicos Veterinarios Zootecnistas de México, A. C.; e) Barra Mexicana, Colegio de Abogados, A. C.; f) Instituto Mexicano de Contadores Públicos, A. C.; g) Academia Mexicana de Ciencias (AMC); h) Academia Nacional de Medicina; i) Academia de Ingeniería; j) Colegio de Ingenieros Civiles de

México (CICM); y k) Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).

Actualmente en el COPAES están registrados 30 organismos, de los cuales tres son los responsables de efectuar procesos de acreditación de programas que están íntimamente relacionados con la emergencia de salud a la cual nos enfrentamos: El Comité de Acreditación y Certificación de la Licenciatura en Biología, A. C. (CACEB, A. C.), el Consejo Mexicano para la Acreditación de Enfermería, A. C. (COMACE, A. C.) y el Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Médica, A. C. (COMAEM, A. C.). La Misión de cada uno de ellos es la siguiente:

- La del COPAES es asegurar la calidad educativa del tipo superior que ofrecen las instituciones públicas y particulares, nacionales y extranjeras, mediante el reconocimiento formal de Organismos Acreditadores (OA) de programas académicos (COPAES, 2020).
- La del CACEB, A. C., es promover procesos de acreditación y certificación de alto nivel, con calidad total y con dominio en las nuevas tecnologías a instituciones del sector productivo, educativo, social, público y privado, relacionadas con las actividades del ámbito de las Ciencias Biológicas a través de visitantes-evaluadores, innovadores, competitivos y críticos con una clara realidad del ambiente académico y los aspectos laborales y sociales (CACEB, 2002 y 2020).
- La misión del COMACE, A. C., es acreditar y reacreditar los programas de formación del profesionista de Enfermería de nivel licenciatura, técnico superior universitario o profesional asociado que se ofertan en las escuelas y facultades de enfermería del país tanto de las universidades públicas como privadas, así como incorporadas a universidades o la Secretaría de Educación Pública (COMACE, 2020)
- Finalmente, el COMAEM, A. C. no señala objetivos ni misión; sin embargo en sus estatutos declara como principio un Sistema Nacional de Acreditación (SNA), que consiste, de manera fundamental, en un conjunto de lineamientos académicos, técnicos y administrativos que tiene como propósitos fundamentales impulsar la calidad de la educación médica en México a través de la acreditación de los programas educativos en la formación médica; así como, promover, a través de la evaluación institucional continua, la acreditación de los programas académicos de Medicina en escuelas y facultades públicas y particulares de la disciplina para

consolidar la calidad y excelencia educativas en la formación médica (COMAEM, 2020).

En su metodología de acreditación tanto el CACEB, A. C. como el COMACE, A. C., presentan diez categorías en tanto el COMAEM, A. C. presenta 15 módulos (CACEB, 2008; COMACE, 2020; COMAEM, 2020).

Tomando en cuenta estos antecedentes el objeto del presente estudio es realizar un análisis de datos de carreras del área citada a fin de contar con herramientas para contribuir a establecer políticas públicas tanto de en el ámbito de la educación como en el sector salud.

Método

Se efectuó un análisis de datos resultantes de acreditaciones de carreras a nivel nacional relacionadas con la pandemia provocada por el virus tales como Medicina, Enfermería, Biomedicina, Biotecnología y Biología, abarcando tanto las instituciones públicas como privadas. Las unidades de análisis fueron los programas acreditados. Para detectarlos se utilizó el Anuario Estadístico 2018-2019, publicado por la ANUIES.

Igualmente, con el objeto de comparar las diferentes metodologías para efectuar los procesos de Acreditación se revisaron las páginas Web de los organismos involucrados en los procesos de acreditación de las mencionadas carreras: Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES); Consejo para la Evaluación de la Educación Superior, COPAES; Comité de Acreditación y Certificación de la Licenciatura en Biología, A. C., CACEB. A. C., Consejo Mexicano para la Acreditación de Enfermería, A. C., COMACE, A. C. y el Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Médica, A. C., COMAEM, A. C.

Finalmente, del universo acotado se analizaron cuántos y cuáles programas otorgan programas acreditados.

Resultados

El Comité de Acreditación y Certificación de la Licenciatura en Biología, A. C., CACEB. A. C. tiene como universo de trabajo un total de 156 programas a evaluar, de 154 instituciones, que abarcan tres diferentes licenciaturas Biología (Cuadro 1), (ANUIES, 2018). Biomedicina (Cuadro 2) (ANUIES, 2018) y Bio-

Cuadro 1. Número de instituciones con programas de Biología

Instituciones	Número	Programas	Matrícula	Acreditadas COPAES	Acreditadas CIEES
Universidades Públicas	45	46	22,765	35	5
Institutos Tecnológicos	17	18	3,943	12	3
Instituciones Privadas	4	4	235	1	0
Total	66*	68*	26,943	48	8

Fuente: Elaboración propia.

* Existen IES con más de un campus.

Cuadro 2. Número de Instituciones con programas de Biomedicina

Instituciones	Número	Programas	Matrícula	Acreditadas COPAES	Acreditadas CIEES
Universidades Públicas	18	18	6,478	4	3
Institutos Tecnológicos	4	4	1,513	0	1
Instituciones Privadas	12	12	1,584	4	2
Total	34	34	9,575	8	6

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 3. Número de instituciones con programas de Biotecnología

Instituciones	Número	Programas	Matrícula	Acreditadas COPAES	Acreditadas CIEES
Universidades Públicas	42	42	12,562	14	7
Institutos Tecnológicos	1	1	586	1	
Instituciones Privadas	11	11	2,101	8	
Total	54	54	15,249	23	7

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 4. Número de instituciones con programas de Biología, Biotecnología y Biomedicina

Instituciones	Número	Programas	Matrícula	Acreditadas COPAES	Acreditadas CIEES
Universidades Públicas	105	106	41,805	53	15
Institutos Tecnológicos	22	23	6,042	13	4
Instituciones Privadas	27	27	3,920	13	2
Total	154	156	51,767	79	21

Fuente: Elaboración propia.

tecnología (Cuadro 3) (ANUIES, 2018). De estas licenciaturas 127 corresponden al sector público y 27 al privado. Estos programas proporcionan una educación universitaria a un total de 51,767 estudiantes en el ciclo escolar 2018-2019, cifra que representa el 1.19% a de la matrícula total nacional que es de 4'344,133 estudiantes. Del total de programas evaluables por CACEB, a la fecha se tienen acreditados un total de 100 programas, el 64.9% (Cuadro 4) (ANUIES 2018).

El COMACE tiene como universo un total de 275 programas a evaluar de 253 instituciones. De ellas, 88 corresponden al sector público y 165 al privado y abar-

can un total de 136,481 alumnos en el ciclo escolar 2018-2019, lo que representa el 3.14% de la matrícula nacional.

Del total de programas, a la fecha tiene acreditados un total de 57 de 253 instituciones lo que representa el 64.9% (Cuadro 5) (ANUIES, 2018).

Finalmente, el COMAEM tiene como universo de trabajo un total de 132 programas a evaluar de 124 instituciones, de las cuales 53 corresponden al sector público y 71 al privado; abarca un total de 140,539 alumnos en el ciclo escolar 2018-2019 que representan el 3.23% a de la matrícula total nacional.

Del total de programas, a la fecha tiene acredita-

Cuadro 5. Número de Instituciones de Enfermería

Instituciones	Número	Programas	Matrícula	Acreditadas COPAES	Acreditadas CIEES
Universidades Públicas	87	95	83,490	37	15
Institutos Tecnológicos	1	1	32	0	
Instituciones Privadas	165	179	52,959	1	4
Total	253	275	136,481	38	19

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 6. Número de Instituciones de Medicina

Instituciones	Número	Programas	Matrícula	Acreditación Nacional COPAES	Acreditación internacional	Acreditación CIEES
Universidades Públicas	53	59	96,269	39	6	9
Instituciones Privadas	71	73	44,270	45	2	1
Total	124	132	140,539	84	8	10

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 7. Número de Instituciones y programas relacionados con el sector Salud

Programas	Programas	Matrícula	Porcentaje	Acreditadas COPAES	Acreditadas CIEES
1. Licenciatura en Biología	68	26,943	.62%	48	8
2. Licenciaturas en Biomedicina	34	9,575	.22%	8	6
3. Licenciaturas en Biotecnología	54	15,249	.35%	23	7
5. Medicina	132	140,539	3.23%	84	10
6. Enfermería	275	136,481	3.14%	38	19
Total	563	328,787	7.537%	201	50

Fuente: Elaboración propia.

dos un total de 94 programas nacionales y 8 programas internacionales de 124 instituciones siendo el 77.27% (Cuadro 6) (ANUIES, 2018).

En resumen, las carreras relacionadas con el sector salud representan únicamente 328,787 estudiantes, el 5.01% de la matrícula nacional en el nivel superior que es de 4'344,133 alumnos (Cuadro 7) (ANUIES, 2018).

Conclusiones

A pesar de la creación de tantos organismos (SINAPPES, CONPE, CORPES, COEPES, UIP, CONPES y la CONAEVA), a la fecha están en operación únicamente los CIEES y el COPAES. Si se efectúa un análisis de las asambleas generales de los CIEES y COPAES, se observa que participan en ambos organismos varias unidades administrativas, como la Subsecretaría de Educación Superior SEP, la ANUIES y la FIMPES.

Esto resulta incongruente ya que falta definir las atribuciones para ambos organismos: en el caso de

los CIEES, si la IES cumple satisfactoriamente con las exigencias del módulo básico y de los módulos adicionales que le correspondan (según su mandato legal), otorgan una Acreditación Institucional (CIEES, 2020) y para el COPAES es el de acreditación o no acreditación de los programas educativos evaluados (COPAES, 2012).

Otro aspecto que cabe destacar es que dentro de la Asamblea del COPAES no existe una representación de los organismos acreditadores, lo cual los pone en desventaja al no participar en la toma de decisiones, las que son tomadas de forma unilateral y adicionalmente los CIEES forman parte del COPAES; más parcial no se puede.

En este sentido se le da el mismo valor de calidad a los programas con acreditación institucional otorgada por los CIEES que a los programas acreditados y el COPAES no diferencia el valor entre una acreditación y una reacreditación.

Algo importante de destacar es que, si un programa no pasa la acreditación por un organismo acreditador del COPAES puede evaluarse por los CIEES y

acreditarse o viceversa tornándose en un trámite no transparente. Esto demerita la calidad de las evaluaciones y de la educación de calidad.

En este sentido se ve la mayor eficiencia de los organismos acreditadores del COPAES ya que de los 563 programas están acreditados 201 y de los CIEES únicamente 20.

Por ello, puede recomendarse que deben fortalecerse presupuestalmente los programas de las diferentes IES para que obtengan su acreditación respectiva (342 programas) y en lo que respecta a las instituciones privadas se debe de retirar su REVOE para aquellas que no estén acreditadas ya que no garantizan una educación de calidad.

Todo lo anterior refleja la carencia de una política pública en torno a la evaluación y acreditación de los programas de la Educación Superior y muy lejos de establecer un sistema nacional de evaluación como se señala en el Programa Sectorial de Educación 2020-2024. Se requiere vincular los resultados de las evaluaciones de logro educativo con la toma de decisiones de las autoridades educativas para mejorar la calidad y pertinencia de la educación y promover que los resultados de las evaluaciones de logro educativo sirvan de base para mejorar la calidad y pertinencia de los contenidos y los procesos de enseñanza.

Asimismo, es necesario establecer el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior con una visión renovada de la calidad y de la evaluación que impulse la excelencia educativa y la mejora continua de las IES (D. O. 06/07/2020).

La acreditación de Programas Académicos (PA), permite informar y orientar a la sociedad sobre los programas de calidad y las instituciones que los imparten. Respecto a los beneficios particulares que tiene la acreditación de los PA, destacan los siguientes:

- Al gobierno y las autoridades del sector educativo les permite identificar las mejores instituciones y PA para destinar apoyos económicos, al tomar en consideración la calidad de los mismos.
- A las IES, la acreditación les trae como beneficio la mejora de los PA al atender las recomendaciones de los organismos acreditadores; el reconocimiento público como instituciones de prestigio académico; y el acceso a programas de apoyo institucionales y federales que contribuyan a la mejora integral de su capital humano y equipamiento e infraestructura, entre otros; sin embargo la mejora más importante es que la institución puede organizarse para cumplir sus objetivos estratégicos con una orientación hacia la mejora

continua, que los estudiantes aprendan y tengan capacidad de respuesta a las necesidades actuales de la sociedad.

- A los aspirantes a ingresar a un PA les permite identificar cuáles son de calidad y, por lo tanto, más competitivos, incrementado sus posibilidades de lograr una mejor formación académica que los prepare para la práctica profesional.
- Para los padres de familia, el que un PA se encuentre acreditado les garantiza que cumple con los estándares de calidad que influirán positivamente en el desarrollo profesional de los hijos.
- A los alumnos, les amplía la certidumbre de que lo que se aprende es pertinente y actualizado; además les brinda la oportunidad de conseguir becas, movilidad a otras instituciones de educación superior nacionales y extranjeras, así como continuar con estudios de posgrado.
- A los egresados les otorga mayores y mejores oportunidades para insertarse en el mercado laboral, una formación para ser más competitivos, inclusive a escala internacional, y una preparación para alcanzar un desarrollo profesional constante. En algunos casos, egresar de un PA acreditado les permite la revalidación de estudios y títulos con otros países.
- Por lo que se refiere a los empleadores, les permite participar y tener información respecto a la calidad de los PA para mantener relaciones que permitan una vinculación adecuada —educación continua y proyectos conjuntos— y recibir en sus espacios laborales a estudiantes, profesores y profesionistas competentes.
- A los colegios y asociaciones de profesionales les da certidumbre que los egresados cumplen, e inclusive exceden, los estándares establecidos para la ejercer la práctica profesional.
- A las asociaciones de instituciones de educación superior les asegura que una instancia externa y neutral, el OA, ha revisado y avalado el nivel de calidad de la educación proporcionada en el PA y que éste es satisfactorio, basado en la experiencia de pares evaluadores calificados (COPAES, 2020).

Sin embargo, no todo lo señalado por COPAES como “beneficios de la acreditación” se lleva a cabo. Un ejemplo claro es la conformación de cuerpos académicos en las IES que representa el resumen de las actividades. Para tener Cuerpos Académicos Consolidados sus integrantes deben contar con el doctorado y ser personal de tiempo completo y no existe

apoyo para efectuar lo anterior, ya que la contratación de personal de tiempo completo es escasa. Especial mención merece lo referente a la infraestructura y el equipamiento que es de vital importancia ahora en esta crisis sanitaria: faltan recursos humanos porque faltan más aulas, no más universidades, y equipar los laboratorios para consolidar la investigación.

No existe una relación entre el gobierno federal o sea la SEP y las IES, y la Secretaría de Salud desconoce cuántos futuros profesionistas espera contar para incorporar en el sistema de salud nacional; como se refleja en las cifras, existe un gran déficit.

Los programas acreditados de calidad pueden intervenir en la contingencia efectuando las pruebas del Covid-19 (PCR) y no hay una coordinación ni por parte de la Secretaría de Salud ni de la SEP.

En el presente estudio únicamente se señala lo referente al nivel licenciatura; sería por demás interesante analizar también el nivel de posgrado y los centros e institutos de investigación relacionados con el sistema de salud.

La pandemia hace necesario reflexionar en torno a la carencia de políticas públicas claras para un sistema de salud que debe ser integral, desde la formación de recursos humanos, hasta la construcción de hospitales con equipamiento de punta. Se pueden tener los mejores hospitales y no tener el personal idóneo para operarlos, o viceversa, contar con recursos humanos con alto grado de habilitación y carecer de sitios de trabajo.

Si en verdad se pretende aspirar a contar con un sistema de salud como el de los países nórdicos, se debe elaborar un verdadero Programa Integral de Salud. En el ciclo escolar 2018-2019 la matrícula nacional en el nivel superior fue de 4,344,133 alumnos; de ellos únicamente 326,829 estudian carreras relacionadas con el sector salud (Biología, Biomedicina, Biotecnología, Farmacia y Medicina) que corresponden al 7.53%.

Habría que tomar en cuenta el aspecto que muestra claramente los resultados desfavorables en cuanto a la calidad de la educación, es decir, la eficiencia en el modelo de tránsito escolar. En el más reciente análisis que cubre el periodo 2002-2003 a 2018-2019, se identifica que de cada 100 menores que ingresaron a la educación primaria solo 73 egresaron de la secundaria, 47 concluyeron la educación media superior y 25 la educación superior. Esto quiere decir, que de 100 estudiantes que ingresaron a la primaria únicamente una cuarta parte terminaron sus estudios superiores

16 años después, lo cual denota la gravedad del problema (D. O. 06/07/2020).

En este sentido, cabría preguntarse cuántos de los 326,829 estudiantes terminarán su respectiva carrera y cuántos de estos se titularán finalmente, fenómeno que explicaría en parte la escasez que se tiene de los profesionales de la salud.

En las licenciaturas señaladas en su plan de estudios se estudian temas relacionados con la pandemia del Covid-19: Bioquímica, Genética, Biología Molecular, Virus y Bacterias, Microbiología, Inmunología, etc. En cualquiera de estas experiencias educativas se llevan a cabo prácticas sobre ácidos nucleicos y pruebas PCR, aunque no en todas ellas por carecer de equipo suficiente y únicamente es el conocimiento teórico lo que aprenden los estudiantes. Por otra parte, hasta el momento, el gobierno federal no ha establecido una relación explícita las IES para que participen en el combate del virus.

Áreas de oportunidad

1. Definir los procesos de evaluación y acreditación en torno a quien debe de efectuarlos. Actualmente los organismos acreditadores del COPAES llevan a cabo evaluaciones gremiales y son autónomos ya que son asociaciones civiles, lo cual desemboca en la transparencia de los procesos.
2. Se debe contar con un Sistema de Salud que se articule de una manera más evidente con el sistema educativo para lo cual debe ser obligatoria la acreditación de los PA.
3. Para el logro de lo anterior es necesario el aumentar la infraestructura y equipamiento en las escuelas, facultades y tecnológicos donde se impartan carreras relacionadas con el Sector Salud. Esto permitiría por un lado aumentar la matrícula y, por otro, contar con egresados de programas de calidad. Debe existir una relación entre la infraestructura de las IES, con los campos clínicos, es decir si se aumenta el número de aulas se tendrá más matrícula y por ende se deben de aumentar los campos clínicos en el sistema sanitario.
4. Fortalecer el financiamiento de las IES ya que se tienen presupuestos discriminatorios y se clasifican a las instituciones presupuestalmente de diferente manera. Para que establecer un programa de ampliación de la cobertura de matrícula de la licenciatura si de inicio no se da el apoyo financiero debido, teniéndose instituciones de primera segunda y tercera categoría. Se deben de establecer criterios comunes para el otorgamiento de

financiamiento que sean equitativos y revisar la clasificación actual:

- Universidades Públicas Federales.
- Universidades Públicas Estatales.
- Universidades Públicas Estatales de Apoyo Solidario.
- Universidades Tecnológicas.
- Universidades Politécnicas.
- Institutos Tecnológicos Federales.
- Institutos Tecnológicos Superiores Descentralizados.
- IES para profesionales de la educación.
- Instituciones particulares.
- Otras instituciones públicas (Secretaría de la Defensa Nacional, ISSSTE, etcétera).

Desde la desaparición de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica comienza la crisis en la educación tecnológica y se rompe la secuencia entre el nivel medio superior y el superior.

Las universidades públicas estatales enfrentan problemas financieros graves, incluso para cubrir sus nóminas, el promedio de financiamiento federal entre las 35 universidades públicas estatales es de 68%, va desde un 90% como la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, hasta un 46% en la Universidad Veracruzana; el resto es aportado por los gobiernos estatales los cuales no lo entregan o lo ubican fuera de tiempo (Sánchez Valdés, 2020).

El esquema de financiamiento debe de ser más equitativo se debe de fijar un porcentaje igual para todas las universidades y garantizar un porcentaje igual de los estados, así como garantizar su entrega oportuna.

La calidad de la educación no puede estar supeditada a presupuestos sexenales, debe de existir una política de estado en torno a la Educación Superior, así como de la investigación y el desarrollo tecnológico. Debe existir una distribución presupuestal transexenal y equitativa, que permita el garantizar una educación y salud de calidad que permita enfrentar cualquier futura pandemia.

Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). *Anuario Estadístico 2018, Población Escolar de Licenciatura en Universidades e Institutos Tecnológicos*. ANUIES, México.
- Alonzo Rivera D.L., Bolaños Celis L. A., Gómez Arteaga L. A. (2015). *La evaluación y acreditación en las instituciones de educación superior mexicanas*. http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_804/a_10838/10838.html
- Aréchiga Urtuzuástegui H. (2003). *Antecedentes, situación actual y perspectivas de la evaluación y acreditación de la educación superior en México*, COPAES, México. En: www.minedo.gob.pe/dcu/files/acreditaEva/Mexico.doc
- COPAES, A.C. (2012). *Marco General para los Procesos de Acreditación de Programas de Nivel Superior del COPAES 2012* Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C., COPAES, A.C. 2020 <https://www.copaes.org/>
- Comité de Acreditación y Certificación de la Licenciatura en Biología, A.C., CACEB, A.C. (2002). *Metodología para la Acreditación de la Licenciatura en Biología*.
- Comité de Acreditación y Certificación de la Licenciatura en Biología, A.C., CACEB, A.C. (2008). *Metodología para la Acreditación de la Licenciatura en Biología*.
- Comité de Acreditación y Certificación de la Licenciatura en Biología, A.C., CACEB, A.C. (2020). Disponible en: <http://www.caceb.com>
- Consejo Mexicano para la Acreditación de Enfermería, A.C., COMACE, A.C. (2020). Disponible en: <http://www.comace.mx/>
- Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Médica, A.C., COMAEM, A.C. (2020). Disponible en: <http://www.comaem.org.mx/>
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, CIEES (2020). Disponible en: <https://www.ciees.edu.mx/>
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, CIEES-SEP-ANUIES (1994). *Marco de Referencia para la Evaluación. Comité de Ciencias Agropecuarias y Pesqueras*.
- Diario Oficial de la Federación DOF: 06/07/2020. *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*.
- Sánchez Valdés V. M. (2020). *Nexos. Repensar el financiamiento de las Universidades Públicas estatales*, educación.com.mx.
- Zarza E. (2016). *La acreditación de las licenciaturas de las ciencias biológicas en México: avances y perspectivas*, México: AM Editores.

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



1. La *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 y disciplinas afines.

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 2013 o superior). La vía preferencial para esta comunicación será el correo electrónico en forma de archivo adjunto (attachment) en la dirección electrónica que aparece en la página legal.

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 de que el manuscrito cumpla con los requisitos establecidos en estas Normas..., que se completen trámites 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 el envío no cuenta con estos requisitos o no hay comunicación posterior al envío relacionado con el cumplimiento de los mismos en un plazo razonable, el manuscrito se dará por no aceptado como parte del proceso de evaluación. Una vez completos los requisitos antes señalados en esta primera etapa, se enviará el manuscrito para su dictaminación por parte de evaluadores externos (*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. Se debe indicar claramente el orden de autoría.

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 y correos electrónicos, o 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 (punto 4).

7. Los gráficos, figuras y tablas deberán ser en blanco y negro y realizarse con la calidad suficiente para su reproducción directa y sin errores. Se incluirán en el cuerpo del texto (archivo), así como en archivos aparte, indicando con claridad dónde deben insertarse. En el envío deben incluirse los archivos con los datos y gráficos de las tablas en Excel a fin de facilitar cualquier posible corrección. El número de ilustraciones (tablas, cuadros y figuras) no deberá exceder de diez. Por cuestiones de diseño, se sugiere utilizar preferentemente cuadros en lugar de figuras o gráficos para comunicar la información en los casos en que así pueda hacerse. Los cuadros 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 cuadros 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 y el diseño gráfico de la revista.

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 entre 5 y 7 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: Las citas y referencias bibliográficas deberán registrarse en el manuscrito en el estilo APA (*American Psychological Association*, sexta edición), e incluirse en el archivo haciendo uso de la herramienta de Referencias del programa Word. Todos los trabajos citados deben aparecer en la lista de referencias y viceversa, con los datos completos y correctamente ubicados según la fuente de información (libro, capítulo de libro, artículo, etc.). Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias por orden alfabético de autores.

11. Toda colaboración estará subdividida por el autor en secciones, y si es pertinente, con los correspondientes títulos y subtítulos. La redacción se reserva la inclusión o modificación de títulos, subtítulos, ladiellos, etc., por motivos editoriales, de diseño y maquetación. La revista recomienda altamente el uso del formato IMRyD (Introducción, Métodos, Resultados y Discusión) Cf. Day, R. A. (2005). *Cómo 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 para su aceptación.

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 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 y de las consideraciones derivadas del proceso de evaluación. La revista se reserva el derecho de revisar los manuscritos a través de software especializado en comprobación de originalidad por monitoreo al azar o en caso de duda razonable.