Revista de EDUCACIÓN y DESARROLLO

Centro Universitario de Ciencias de la Salud
Universidad de Guadalajara

Número 65 /Abril-junio de 2023 ISSN: 1665-3572

Afrontamiento y resiliencia en estudiantes universitarias ante el confinamiento por COVID-19

El análisis de las buenas prácticas educativas en la universidad

El papel del razonamiento ético en la toma de decisiones en la clínica odontológica

Prácticas comunitarias e inserción laboral al primer nivel de atención en egresados de Enfermería

Construcción y validación del instrumento Lectura Inferencial y Crítica en nociones de Educación (ILIC-NE)

Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de Enfermería

La representación social de la felicidad en adultos jóvenes

Importancia de la formación inicial y continua en Derechos Humanos y Geopolítica en Ciencias de la Educación

La necesidad de un lenguaje técnico en el estudio de la educación inclusiva

Revista de Educación y Desarrollo Número 65 Abril-junio de 2023

CUCS

Universidad de Guadalajara

Dr. Ricardo Villanueva Lomelí
Rector General

Dr. Héctor Raúl Solís Gadea
Vicerrector Ejecutivo

Mtro. Guillermo Arturo Gómez Mata
Secretario General

Centro Universitario de Ciencias de la Salud

Dr. en C. José Francisco Muñoz Valle
Rector

Dra. Beatriz Verónica Panduro Espinoza
Secretaria Académica

Mtra. Saralyn López y Taylor
Secretaria Administrativa

Comité científico editorial:

México
Mtra. Irma Susana Pérez García (CUCS)
Dra. Maritza Alvarado Nando (CUCS)
(*Centro Universitario de Ciencias de la Salud UdeG*)
Dr. Ricardo Romo Torres (CUCSH)
(*Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades UdeG*)
Dr. Luis Vicente de Aguinaga Zuno (CUAAD)
(*Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño UdeG*)
Dra. Alma Vallejo Casarín (*Universidad Veracruzana*)
Dra. Graciela Cordero Arroyo (*Universidad Autónoma de Baja California*)
Dra. Verónica Pérez Serrano Flores (*Universidad Panamericana Sede Guadalajara*)
Mtro. Manuel Moreno Castañeda
Mtra. Ana Rosa Castellanos Castellanos
Dr. Paulo Octavio Gutiérrez Pérez
(*Consultores independientes*)

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 65 / Abril-junio de 2023. ISSN: 1665-3572

Director y editor general:
Baudelio Lara García

Asistentes de dirección:
Juan Bernardo López Cuéllar / Karla Alejandra Díaz Lara / Isaac Antonio 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 17, Vol. 2, número 65, Abril-junio de 2023. http://www.cucs.udg.mx /revistas/edu_desarrollo/ Es una publicación trimestral publicada por el titular de la reserva de derechos al uso exclusivo con el apoyo del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara, situada en Sierra Nevada 950, puerta 16, edificio "H", primer nivel. Guadalajara, Jalisco, México. CP 44340. Tel. 10585200, ext. 33011. Editor responsable: Baudelio Lara García. E-mail: baulara@yahoo.com

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

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

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

Todos los artículos publicados son sometidos a arbitraje por 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 original de derechos al uso exclusivo núm. 04-2022-052512233600-102; 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 18 de marzo de 2023.

Contenido / Summary

Presentación / Introduction 5

Artículos originales / Original articles

Afrontamiento y resiliencia en estudiantes universitarias ante el confinamiento por COVID-19. Experiencias desde el acompañamiento psicológico 9
[*Coping and Resilience in University Students in the Face of Confinement by COVID-19. Experiences from Psychological Support*]
María Francisca Sánchez-Bernal y Shaila Yolosúchitl Ruiz-Soto

El análisis de las buenas prácticas educativas en la universidad 19
[*The Analysis of Good Educational Practices at the University*]
Ariana De Vincenzi, Dairaliz Marcano y Alejandra Macri

El papel del razonamiento ético en la toma de decisiones en la clínica odontológica 31
[*The Role of Ethical Reasoning in Decision-Making in the Dental Clinic*]
Fernando Herrera-Salas, Isela Lizbeth Arredondo-Velázquez e Hilda Rojo-Botello

Asociación entre las prácticas comunitarias y la inserción laboral de egresados al primer nivel de atención 45
[*Association between Community Practices and Labor Insertion into Primary Care Level among Graduate Students*]
José Antonio Enciso-Olalde, María Susana González-Velázquez y Belinda de la Peña-León

Lectura inferencial y crítica en docentes: construcción y validación del instrumento Lectura Inferencial y Crítica en nociones de Educación (ILIC-NE) 53
[*Inferential and Critical Reading in Teachers: Construction and Validation of the Instrument Inferential and Critical Reading in Notions of Education* (ICR-NE)]
Juan Hernández-Domínguez, Luz Karina Ramírez-Dueñas, Marina Rugerio-Ramos, Ángel Manuel Hernández-Palafox y Silvia Eliosa-Zenteno

Inteligencia emocional y rendimiento académico de los estudiantes en la Facultad de Enfermería de la Universidad de Colima 63
[*Emotional Intelligence and Academic Performance of Students at the Faculty of Nursing of the University of Colima*]
Ángel Rafael Vargas-Valencia, Miguel Ángel León-Govea e Iván Ulianov Jiménez-Macías

La representación social de la felicidad en adultos jóvenes de la ciudad de Morelia, México 75
[*The Social Representation of Happiness in Young Adults of Morelia City, Mexico*]
Víctor Ramírez-Valencia, Júpiter Ramos-Esquivel y Ferrán Padrós-Blázquez

Importancia de la formación inicial y continua en Derechos Humanos y Geopolítica de profesionales mexicanos en Ciencias de la Educación [*Importance of Initial and Continuous Training in Human Rights and Geopolitics in Careers of Education Sciences in Mexico*] 87
Oscar Jiménez-Velázquez

La necesidad de un lenguaje técnico en el estudio de la educación inclusiva [*The Need for Technical Language in the Study of Inclusive Education*] 99
Christian Israel Huerta Solano, Sara Gutiérrez-Cruz, Karla Alejandra Díaz-Lara, Juan Bernardo López-Cuellar y Jairo Alejandro Figueroa-González

Normas para la recepción de colaboraciones en la *Revista de Educación y Desarrollo* 109

Presentación

Sánchez Bernal y Ruiz Soto abren este número con un interesante trabajo que muestra las narrativas de alumnas de una licenciatura en Trabajo Social sobre el impacto de la pandemia COVID-19 en sus vidas, haciendo énfasis en el reconocimiento y desarrollo de estrategias de afrontamiento y resiliencia. Se trata de un estudio cualitativo de carácter auto etnográfico, ya que incluyó la posición de las autoras dentro del estudio. La intervención se realizó a través de un acompañamiento psicoemocional en un taller virtual grupal que permitió acercarse a las experiencias de las estudiantes, reconocer la propia vivencia y contrastar con los resultados de investigaciones que estaban surgiendo en ese momento. Sus hallazgos confirman que la pandemia por COVID-19 puso en evidencia malestares emocionales previos, aumentó la presión social y desencadenó nuevas afectaciones.

Desde Argentina, De Vincenzi, Marcano y Macri exponen avances de una investigación cualitativa sobre cómo se configuran las buenas prácticas educativas en la universidad desde la perspectiva ecológica de la educación y desde el análisis del sistema de actividad áulica. Se realizó un estudio etnográfico de dos casos de buenas prácticas de la carrera de Arquitectura de una universidad privada argentina recurriendo a observaciones de clases, entrevistas en profundidad a profesores y entrevistas grupales a estudiantes. A partir del análisis de los datos etnográficos relevantes, se definieron cuatro dimensiones de la práctica educativa: intencionalidad pedagógica orientada a resultados de aprendizaje, construcción de comunidad de aprendizaje, expansión de los límites del aula y evaluación formativa. Aquí se analizan los hallazgos en las dos primeras dimensiones.

Por su parte, Herrera-Salas, Arredondo-Velázquez y Rojo-Botello evaluaron el estatus que guardan los principios de la clínica odontológica para el clínico en formación, los cuales se entienden como las soluciones a problemas identificables como objetos del razonamiento práctico. Se asume que el profesional en formación o en ejercicio debe ser capaz de articular conceptos biomédicos, aspectos psicológicos y sociales, entre otros, en la conjunción de la «conciencia epistémica» y la «conciencia reflexivo-evaluativa». Se diseñó un instrumento con una matriz de 5 x 5, que derivó en 75 principios específicos, de los cuales fueron seleccionados 25 ítems mediante validación por expertos. Los resultados muestran un creciente dominio en la comprensión de los distintos principios por los estudiantes de pregrado evaluados, así como su interpretación a través de un lenguaje técnico que articula conceptos biomédicos, normativos y valoraciones éticas.

Enciso-Olalde, González-Velázquez y De la Peña-León estudiaron la asociación entre las prácticas comunitarias de la Carrera de Enfermería de la

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza y la inserción laboral de sus egresados al Primer Nivel de Atención a través de un estudio cuantitativo transversal. Concluyeron que los elementos analizados en el plan de estudios para las prácticas enfocadas al primer nivel de atención muestran una asociación moderada y buena con la inserción laboral, lo que demuestra son fundamentales durante la formación profesional y, en cierta medida, predisponen a la inserción laboral.

Hernández-Domínguez y colaboradores diseñaron y evaluaron la validez y confiabilidad de un instrumento denominado Lectura Inferencial y Crítica en Nociones de Educación (ILIC-NE). La versión final del instrumento ILIC-NE quedó constituida por 36 ítems. La validez de contenido fue de 0.72; la confiabilidad interna de 0.77 y la determinación de respuestas esperadas al azar fue de 11. El nivel de lectura crítica obtenido a través de los participantes fue alto, por lo que concluyeron que es válido y confiable para indagar el nivel de lectura crítica en el docente institucional en la salud.

Vargas-Valencia, León Govea y Jiménez Macías analizaron la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Enfermería de la Universidad de Colima a través del instrumento denominado "Inteligencia Emocional (TMSS 24)", así como un apartado sobre su desempeño académico. Identificaron tres dimensiones de la inteligencia emocional: atención, claridad y reparación emocional. Se encontró una relación significativa entre estas dimensiones y el rendimiento académico. Se concluyó que aquellos estudiantes que prestan atención a sus emociones y sentimientos tienen un mejor desempeño académico.

Ramírez-Valencia, Ramos-Esquivel y Padrós-Blázquez se propusieron conocer cómo se construyen las representaciones sociales sobre la felicidad en un grupo de adultos jóvenes. Sus resultados muestran que la felicidad se sitúa principalmente en torno a la noción de estabilidad y la tranquilidad económicas. Se identificaron algunos componentes considerados por los participantes, como el aspecto económico, la salud, la familia, la pareja y el trabajo.

Jiménez-Velázquez presenta una revisión acerca de la importancia en el presente de la formación inicial y continua en Derechos Humanos (DD.HH.) y Geopolítica para carreras del área de Ciencias de la Educación, sobre la base de que los docentes son actores de cambio para comprender, difundir y responder a problemáticas sociales, económicas y políticas dentro del complejo contexto nacional. Asimismo, plantea algunas propuestas y recomendaciones para conseguir que los profesores egresados de Instituciones de Educación Superior (IES) en el sector educativo (como las Universidades Pedagógicas, las Normales y las Facultades de Pedagogía) puedan consolidar competencias profesionales que les ayuden a identificar y encarar los diversos conflictos existentes en el país, así como a formular soluciones y constituir iniciativas actualizadas en cuanto a la protección de los derechos más esenciales de los ciudadanos en los ámbitos educativo y social.

En el ensayo que presentan Huerta-Solano y colaboradores, parten de la base que la inclusión es un campo interdisciplinario que aborda la diversidad y la igualdad de oportunidades. Por un lado, el lenguaje técnico tiene la ventaja de ser específico y preciso en la definición de términos y conceptos y, por tanto, ayuda a evitar confusiones y malentendidos. Por otro lado, el lenguaje natural puede ser más accesible y fácil de entender para personas que no tienen experiencia o conocimientos previos en el tema y puede ser más atractivo y persuasivo para audiencias no especializadas. En este sentido, concluyen, la elección

del lenguaje adecuado para comunicar los conceptos y la demostración de investigación es fundamental para garantizar la claridad y la precisión de los mensajes transmitidos.

La portada que ilustra este número fue generada por medio de un programa de inteligencia artificial, Dall E 2, un sistema que permite "crear imágenes y arte realistas a partir de una descripción en lenguaje natural". La instrucción dada a la aplicación fue: "Astronauta en el espacio exterior leyendo una revista al estilo Marc Chagall".

Afrontamiento y resiliencia en estudiantes universitarias ante el confinamiento por COVID-19. Experiencias desde el acompañamiento psicológico

María Francisca Sánchez-Bernal,[1] Shaila Yolosúchitl Ruiz-Soto[2]

Resumen

El presente trabajo muestra las narrativas de alumnas de la licenciatura en Trabajo Social sobre el impacto de la pandemia COVID-19 en sus vidas, haciendo énfasis en el reconocimiento y desarrollo de estrategias de afrontamiento y resiliencia. Es un estudio cualitativo desde un posicionamiento auto etnográfico, ya que nos dimos cuenta que como profesoras estábamos también impactadas por las consecuencias de la emergencia sanitaria. La intervención se realizó por medio de un acompañamiento psicoemocional en formato de taller virtual grupal que permitió acercarse a las experiencias de las estudiantes, reconocer nuestra propia vivencia y contrastar con los resultados de investigaciones que estaban surgiendo en ese momento. A través de nuestros hallazgos confirmamos que la pandemia por COVID-19 puso en evidencia malestares emocionales previos y, a su vez, aumentó la presión y desencadenó nuevas afectaciones. Observamos también que durante este tiempo crítico hubo un

Coping and Resilience in University Students in the Face of Confinement by COVID-19. Experiences from Psychological Support

Abstract

This paper shows the narratives of social work college students regarding the impact of the COVID-19 pandemic on their lives, emphasizing the recognition and development of coping and resilience strategies. It is a qualitative study from an autoethnographic position, since we realized that as teachers, we were also impacted by the consequences of the health emergency. The intervention was carried out through a psycho-emotional accompaniment in the format of a virtual group workshop that allowed us to approach the experiences of the students, recognize our own experience, and contrast with the results of research that was emerging at that time. Through our findings, we confirmed that the COVID-19 pandemic revealed previous emotional discomforts and, in turn, increased the pressure and triggered new affectations. We also observed that during this critical time, there was social and media bombardment that was reproduced in families that presented moments of crisis, anxiety, or

Recibido: 30 de enero de 2023
Aceptado: 8 de marzo de 2023
Declarado sin conflicto de interés

1 Departamento de Trabajo Social, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara. maria.sbernal@academicos.udg.mx

bombardeo social y mediático que se reprodujo en las familias acerca de vivir momentos de crisis, ansiedad o cualquier otro malestar, como una experiencia para afrontar de forma individual y a corto plazo. Al regreso a la presencialidad, no identificamos políticas institucionales focalizadas y efectivas para la atención de las consecuencias psicoemocionales de la pandemia en la comunidad estudiantil.

Palabras clave: Afectaciones COVID-19, Afrontamiento, Resiliencia, Salud mental, Estudiantes.

other discomfort, which was an experience that would have to be resolved individually and in the short term. Upon return to face-to-face communication, we did not identify focused and effective institutional policies for the care of the psycho-emotional consequences of the pandemic in the student community.

Key Words: Affectations COVID-19, Coping, Resilience, Mental Health, Students.

2 Departamento de Trabajo Social, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara. shaila.ruiz@academicos.udg.mx

Introducción

El objetivo de este documento es presentar algunas reflexiones sobre las experiencias en el trabajo de investigación e incidencia que se realizó durante el semestre 2021 B con alumnas de la Licenciatura en Trabajo Social del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara en México, para identificar cómo afrontaron el confinamiento por COVID-19 y qué recursos de resiliencia percibieron en forma posterior a un proceso de acompañamiento psicoemocional que se llevó a cabo a través un taller virtual durante los meses de septiembre a noviembre de 2021.

Los impactos de la pandemia han sido estudiados en diversas investigaciones en el contexto de la educación superior. La experiencia de confinamiento por la pandemia de COVID-19 y el abrupto y sorpresivo traslado de las clases a la virtualidad, llevó a docentes, gestores e investigadoras e investigadores a reflexiones inacabadas y diversos frentes de análisis respecto a las repercusiones y cambios en las dinámicas escolares, en los procesos de aprendizaje y en la experiencia personal.

Uno de los ejes más estudiados de lo acontecido en el aspecto educativo, refiere a las desigualdades sociales que se evidenciaron en gran parte del estudiantado en todos los niveles escolares, mostrando una brecha digital respecto a la disposición de equipos para conexión, acceso a Internet y competencias digital necesarias para la modalidad virtual (Molina, 2020); sin embargo, los jóvenes universitarios, hombres y mujeres, vivieron dificultades colaterales frente a esta crisis, cambios en las dinámicas de familia, desempleo, violencia. Bajo este contexto, su estabilidad emocional y sus mecanismos de afrontamiento se vieron vulnerados; por ello, se les considera una población en riesgo debido a los efectos a largo plazo como son los trastornos del estado de ánimo, del sueño, adicciones, riesgo suicida (Cobo-Rendón, R., Vega-Valenzuela, A. y García-Álvarez, D., 2020).

Desde la experiencia de las autoras como docentes, tutoras y participantes de otras acciones de acompañamiento psicoemocional, se identificaron diversas problemáticas psicosociales que estaban enfrentando las y los estudiantes y que tuvieron consecuencias en su salud emocional y por tanto en su desempeño escolar. Durante los meses de confinamiento por COVID-19, se realizaron diferentes acercamientos diagnósticos que consistieron en la aplicación de cuestionarios al inicio de cursos para explorar las condiciones de estudios, familiares y emocionales que estaban viviendo en este periodo crítico. Finalmente, se concretó la aplicación de un cuestionario para conocer y atender estas dificultades por parte de la Academia de Comportamiento Humano del Departamento de Trabajo Social que confirmó las diversas consecuencias en la dimensión de bienestar psicológico que experimentaron en esta crisis sanitaria.

Desde esta exploración inicial, se observaron diferentes problemáticas relacionadas con la salud física y emocional: estrés, ansiedad, duelo por la muerte de seres queridos debido a COVID, desmotivación, desinterés, problemas alimenticios y trastornos de sueño.

Al iniciar el proyecto se planteó una metodología cualitativa enmarcada en el enfoque narrativo, que pone en relieve aspectos de la dimensión humana que pasarían desapercibidos desde otras perspectivas metodológicas. Esta experiencia vivida la constituyen, por ejemplo, los sentimientos, propósitos y los deseos, entre otros aspectos. De hecho, genera una autointerpretación de una realidad personal y social (Bolívar y Domingo, 2006).

Sin embargo, sin precisar cuál iba a ser nuestro posicionamiento como investigadoras, por la inercia, comenzamos desde el esquema tradicional que plantea que una forma de evidenciar la objetividad es tomar distancia de las personas a las que se investiga y redactar de forma impersonal. Al ir avanzando, y por el tipo de intervención, fue que elegimos romper con esa lógica, para tomar un lugar de presencia evidente desde el marco que posibilita la autoetnografía, por lo que el presente texto fue escrito en primera persona para que dé cuenta que las experiencias de nosotras como investigadoras también están nombradas y es desde donde partimos para acercarnos, en lugar de distanciarnos, de nuestras participantes, sujetas activas en el proceso de creación de este conocimiento.

Con este punto de partida se convocó a un taller con asistencia voluntaria durante el semestre 2021B con el título: "Afrontamiento y resiliencia en tiempos difíciles" para generar un espacio de reflexión, contención, escucha y diálogo para acompañar a las jóvenes y disminuir los impactos emocionales relacionados con el confinamiento y cambio en las dinámicas escolares. Debido a que se inscribieron sólo jóvenes mujeres, es que estamos hablando en femenino al nombrarlas y al referirnos a sus vivencias.

Estrategia metodológica

La presente investigación se diseñó en el marco de la investigación cualitativa porque este enfoque nos permitió acercarnos a la experiencia de las estudiantes de la licenciatura en Trabajo Social e indagar cómo habían vivido y afrontado desde la dimensión emocional el confinamiento. De manera inicial la intención fue aproximarnos a estas vivencias desde el enfoque biográfico narrativo; sin embargo, durante el proceso y al cierre del taller consideramos pertinente y relevante plasmar nuestra propia experiencia a través de la autoetnografía viéndonos también como protagonistas de esta crisis sanitaria y observando que la motivación personal que tuvimos al acompañar, estaba atravesada por nuestras propias formas de lidiar con este confinamiento, por nuestras propias luchas y formas de afrontar el traslado de nuestra actividad docente a la virtualidad, por nuestro cambio de rutinas y por nuestras preocupaciones ante esta crisis mundial.

La investigación e incidencia se llevó a cabo en la modalidad virtual, por las restricciones de la pandemia, con alumnas de la licenciatura de Trabajo Social del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades; se hizo una invitación abierta a través de medios virtuales estudiantes de los dos sexos de diferentes grupos donde impartimos clase en este ciclo; se formó un grupo de alumnas de forma voluntaria. Se tuvo la intención que el taller fuera presencial, ya que existía la posibilidad del regreso gradual a la presencialidad, a partir de agosto del 2021; sin embargo, esto no fue posible y se realizó en su totalidad por medio de la plataforma Meet.

Desde la metodología antes mencionada, se inició un proceso reflexivo y exploratorio que permitió recolectar información suficiente para diseñar la fase de incidencia que consistió en crear un espacio para recuperar las experiencias de las personas participantes. En la fase de incidencia se trabajó con un grupo de estudiantes mujeres a través de un taller dividido en ocho sesiones; el grupo se organizó para servir de contención y apoyo. Se compartieron experiencias acerca de cómo estábamos viviendo el confinamiento, qué cambios sucedieron en nuestra vida emocional, familiar, social y qué acciones o estrategias nos ayudaron a sobrellevar estados de malestar.

Se buscó generar un espacio seguro de reflexión, contención, escucha y diálogo, intencionando un acompañamiento cercano en dos sentidos: por una lado, nosotras vivenciamos también algunos de esos malestares ocasionados por el confinamiento y quisimos compartir nuestras estrategias efectivas para afrontar esta crisis; y, por otra parte, organizamos el taller basado en nuestros conocimientos y habilidades psicoterapéuticas fundamentado sobre todo en la psicología humanista, modelos de intervención en crisis y estrategias de psicoterapias de tercera generación.

Las sesiones se facilitaron a través de técnicas psicológicas para manejar el estrés y la ansiedad, ejercicios de atención plena, cultivo de la aceptación y la compasión para ayudar a que las jóvenes pudieran desarrollar más recursos y por lo tanto pudieran ampliar sus estilos de afrontamiento. También, nos enfocamos en el fortalecimiento de la resiliencia, retomando los hallazgos de Fernández, Gutiérrez y Salguero (2019).

Se inscribieron 20 alumnas, de las cuales 15 se presentaron de forma constante en el total de las sesiones. 11 de ellas trabajaban, una era mamá de una hija pequeña menor de 6 años y otra participante era cuidadora de una persona mayor de la familia. Tres buscaron y recibieron atención psicológica o psiquiátrica por consecuencias asociadas a la pandemia, lo que implica que las 12 restantes, aunque manifestaron sintomatología, no recibieron la atención requerida.

Crisis y afrontamiento del confinamiento por COVID-19 desde la perspectiva psicológica

Entre los estudios sobre las afectaciones por COVID-19 en la dimensión psicológica encontramos a Brooks *et al.* (2020) que hacen un recorrido sobre los diversos impactos psicológicos y algunas estrategias para reducirlos; Alvites-Huamaní (2020) que se centra en las afectaciones en los estados de ánimo; Wang et al. (2020) y Li *et al.* (2020) que exploran las diversas consecuencias negativas en la salud mental en los inicios de la pandemia. En los estudios se pueden observar desde afectaciones gestionables del estado de ánimo hasta el desencadenamiento de cuadros graves, profundos y difíciles de manejar.

Reyes y Trujillo (2020) recuperan las reflexiones de universitarios respecto a los efectos de la cuarentena, concluyendo que se centran en pensamientos respecto a la existencia, al sentido de vida y a la revalorización de dimensiones que no estaban presentes antes del confinamiento, reportan estados de ánimo alrededor de la depresión. Los estudios de González Velázquez (2020) y Leogildo, Vilar, Roosevelt y Valdiney (2021), reportan experiencias de estrés y ansiedad en

estudiantes universitarios como consecuencia del confinamiento.

Modelos de acompañamiento desde enfoques de desarrollo humano y de intervención en crisis

Para favorecer la creación de un grupo de contención, escucha y acompañamiento partimos de las aportaciones de modelos de desarrollo que permitieron generar un espacio de confianza y compartir nuevas experiencias sobre los impactos negativos que se estaban manifestando en quienes formamos el grupo; además de ir tomando conciencia de los recursos que ya se estaban mostrando para sortear este malestar psicológico, así como para dar nuevos significados.

Al respecto, Kinget y Rogers (1967) señalan que el fin último de los procesos de acompañamiento es promover un sentimiento de bienestar por parte de la persona que experimenta esta experiencia lo cual se ve reflejado en sus relaciones. Se habla de un cambio en la estructura de la personalidad del individuo que impacta en los siguientes aspectos: mayor integración, menos conflicto interno, más energía utilizable para la vida afectiva. Desde esta perspectiva de desarrollo humano el foco no tiene que estar en la erradicación de emociones negativas, ni en la patologización de las mismas, sino en su aceptación e integración como parte de la experiencia humana.

En este sentido, la propuesta consistió en facilitar el desaprendizaje de estilos de afrontamiento nocivos de represión o sumergimiento emocional y fomentar el desarrollo de estilos respetuosos, conscientes y efectivos para la gestión de emociones difíciles. Nos referiremos a estilos de afrontamiento como el conjunto de estrategias con las que una persona cuenta para hacer frente al elemento estresante. Lazarus y Folkman (1984) ponen el énfasis en la evaluación que realiza la persona, en los procesos cognitivos y en las experiencias de transacción. Definen el estrés como los "esfuerzos cognitivos y conductuales cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo" (Lazarus y Folkman, 1986, p.164).

Csikszentmihalyi (1997) afirma que: "Las personas que saben controlar su experiencia interna son capaces de determinar la calidad de sus vidas, eso es lo más cerca que podemos estar de ser felices" (p. 13). Es decir, la interpretación que hacemos de los eventos reales o simbólicos y el manejo interno de dicha interpretación definirá si la experiencia es positiva o negativa, y esto no tiene qué ver con la experiencia en sí, sino con el procesamiento subjetivo.

En este sentido, fue fundamental para este proceso de acompañamiento resaltar la noción de resiliencia como capacidad para sobreponerse positivamente ante las adversidades, una adaptación protectora que posibilita a las personas recuperarse y fortalecerse después de eventos desestabilizadores, estresantes o trágicos. Trabajar la autorregulación, estilos de afrontamiento sanos impactará directamente en la vida del estudiantado (Fernández, Gutiérrez y Salguero, 2019).

Desde la década de los ochenta Shostrom (1986) planteaba la necesidad de comprender que muchos rasgos que parecen negativos, realmente son estrategias de supervivencia, las cuales han permitido que la persona utilice su creatividad e ingenio para sobrellevar el desequilibrio o el trauma generado por situaciones adversas reales o simbólicas. En el caso de los impactos de la pandemia, algunos desequilibrios que ya experimentaban las personas se agudizaron o se hicieron visibles y otros aparecieron por las condiciones de crisis en todos niveles, creando mayor inestabilidad psicoemocional y, en algunas personas, se configuró una experiencia traumática.

Algunas visiones del trauma sostienen que no se entiende adecuadamente y se pierde de vista que encierra en sí mismo el potencial de su resolución o curación; el desbordamiento emocional realmente está comunicando una necesidad que quedó oculta, pero que surge y envía el mensaje de forma recurrente sobre esa parte o experiencia que requiere ser atendida, vista, comprendida y, en el mejor de los casos, sanada (Maté, 2020).

Otro aspecto fundamental se refiere al impacto de estas experiencias emocionales difíciles en el proceso educativo en estos momentos de crisis. Barrios-Tao y Peña (2019) exploran varias expresiones de estas consecuencias y concluyen que es necesaria la educación emocional a lo largo de la vida, trascendiendo la relación profesorado-alumnado, pero reconociendo al entorno educativo como central para esta tarea tan compleja.

En este tenor, reconocimos que tanto el personal académico como el estudiantado no siempre cuentan con la educación emocional necesaria al llegar al aula, por lo que se carece de las herramientas emocionales adecuadas para gestionar lo que cada persona trae a la escuela además de lo que puede despertar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si esto lo exploramos en el contexto de pandemia, lo que encontramos son mayores niveles de estrés, de

ansiedad, etc.; en resumen, un mayor desbordamiento o incapacidad para elaborar y acomodar lo que se va presentando. También es necesario señalar que los ritmos institucionales en la educación superior dejan poco espacio para desarrollar una formación integral, como se puede ver en los currículos y en la carente capacitación para el profesorado; el modelo educativo no parece estar contemplando los procesos psicoemocionales de los que participan.

Por otro lado, también integramos algunos elementos de los modelos de intervención en crisis principalmente identificando que el taller tendría una duración corta (8 sesiones) y que por tal motivo el acompañamiento en el grupo tendría limitaciones o alcances considerando esta temporalidad. Los objetivos centrales de los modelos de intervención en crisis se enfocan en que la persona recupere la funcionalidad para poder afrontar el evento a nivel emocional, conductual y racional y, por tanto:

a) Alivie el impacto de los eventos estresores trastornadores
b) Reactive las capacidades latentes y manifiestas
c) Identifique los recursos sociales para enfrentar de manera adaptativa la situación.
d) Se fortalezca en sus intentos de afrontamiento e integración.

Estos enfoques están fundamentados en una teoría de la crisis entendida como un estado temporal de trastorno, que se caracteriza por una desorganización reflejada en una incapacidad para enfrentar la situación adversa que se está viviendo, manejar adecuadamente las emociones, enfocar el pensamiento y la conducta para resolver el problema (Osorio, 2017). Así también Slaikeu (2000) afirma que una crisis representa una oportunidad para el desarrollo personal, o un peligro de aumentar la vulnerabilidad para los trastornos mentales; por tanto, la intervención tendrá que hacerse en el doble sentido: amenaza a la salud mental y a la vez oportunidad de cambios que marquen un funcionamiento.

Aunque hay limitaciones temporales en un proceso de intervención en crisis, se intenta sobre todo proporcionar la contención emocional necesaria para identificar recursos, valorar riesgos y proporcionar opciones de seguimiento en caso necesario.

Hallazgos

Impresiones/expectativas iniciales y reflexiones de las participantes

Desde el inicio de la experiencia, las participantes compartieron estar sufriendo y seguir manifestando malestares emocionales que iniciaron o aumentaron con los cambios que la pandemia trajo consigo. Por ejemplo, las restricciones al ser estudiantes de forma virtual, cambió las rutinas y los vínculos con la escuela; para algunas de ellas el malestar aumentó por tomar las clases de forma virtual, exceso de tareas, convivencia extrema con las personas con las que viven y falta de privacidad, afectaciones en la economía familiar.

Algunas narrativas de lo que fue más complicado del confinamiento se encuentran en las siguientes expresiones:

- "Perderle el sentido a la vida", "La pérdida de interés por lo que me gusta".
- "Repartir mis horarios, pues en ocasiones el tiempo no me ajusta".
- "La soledad, el no poder convivir con personas".
- "Tratar de sobrevivir con ansiedad y depresión".
- "Pasar tiempo en casa encerrada sin poder salir".
- "El convivir con mi familia todo el tiempo".
- "Haber tenido la enfermedad y tener que estar encerrada en mi cuarto 15 días sin ver a mi hija".
- "El miedo a contagiarme o contagiar a mi familia de COVID-19".

Prácticamente todas las participantes compartieron haber sentido múltiples miedos asociados a la enfermedad por COVID-19, en varios sentidos: a enfermarse ellas o sus seres queridos; la incertidumbre de lo que iba a pasar; el que no hubiera una fecha determinada para el regreso a la "normalidad"; algunas ellas ya habían sufrido muertes cercanas por esta enfermedad lo cual acrecentó el miedo y, en específico, una participante desarrolló lo que puede definirse como culpa de la sobreviviente.

Durante la primera sesión exploramos algunos de los malestares que les había traído la pandemia a través de un cuestionario aplicado por la plataforma Google Forms. Se encontró que 12 de las participantes habían tenido problemas de sueño, diez experimentaron miedo frecuente, inquietud, desesperación, dificultad para relajarse, pérdida de interés, desmotivación y dificultad para concentrarse; nueve, decaimiento, depresión, falta de energía y sin esperanza; ocho presentaron problemas con hábitos de alimentación, disminución del placer en la realización de cosas y distancia con personas que consideraban cercanas; siete, miedo a perder a sus seres queridos; seis refirieron sentimientos de culpa; cinco problemas para respirar o taquicardias; cuatro rumiación respec-

to a contagiarse o la muerte propia o de alguien más; tres expresaron haber tenido pensamientos catastróficos e ideas de hacerse daño; dos han vivido violencias y una desarrolló una adicción.

Los miedos, independientemente de a qué se tema, generaron en la mayoría de los casos cuadros de ansiedad y depresión, así como el aumento de los procesos de estrés crónico. De acuerdo con los comentarios de las participantes, se encontró que en general la expectativa central de participar en el taller fue aprender técnicas que ayudaran a gestionar sus emociones, en particular, las que son más conflictivas o difíciles de manejar; realizando un cotejo con sus comentarios finales esta expectativa se cumplió a lo largo del taller.

Durante el proceso de acompañamiento se utilizaron elementos del enfoque humanista que favorecieron el reconocimiento estrategias de resiliencia que ya estaban activas o que se fueron desarrollando en el taller, por medio de recuperar su experiencia a través de una escucha activa y regresarles a ellas a través de la comunicación explícita de sus palabras para que se dieran cuenta de los recursos personales que ya estaban utilizando y que además, al compartirlos en este espacio, permitía a otras participantes aprender otras para afrontar esta crisis.

Desde la primera sesión algunas de ellas iban reconociendo y hablando acerca de las cosas positivas que les trajo el encierro, como el encuentro y cercanía con algunos miembros de su familia o con algunos pasatiempos que habían abandonado como la música, el dibujo, el salir a caminar. En este espacio de encuentro y de compartir se pudo observar que las participantes no habían tenido elementos para darse cuenta que aun en estas vivencias que etiquetaban como puramente negativas, existían elementos, si no positivos, sí claves para afrontar o resignificar lo vivido, incluso en algunos momentos se perdía de vista su propia resiliencia ya desarrollada.

La comprensión compasiva de nuestras partes oscuras

Fue evidente que a la mayoría le costaba aceptar las emociones que se consideran negativas y las reacciones que se pueden percibir como atípicas, agresivas o desagradables; parecía por momentos como si estuviese instalado un mandato de esforzarse por estar bien y no comprender o estar conscientes de que ante la magnitud de esta crisis lo más común fue sentir descontrol, caos, dolor y desbordamiento.

Esto es muy significativo porque nos habla que sentir este caos interno sería lo esperado ante una crisis mundial; sin embargo, en muchos casos se vivió y significó como una falta personal el no poder lidiar desde una expectativa ideal. Esto creó aún más exigencia hacia sí mismas, lo cual imposibilitaba tener una mirada compasiva; mucho de lo que vivieron fue desde la rigidez y la autoexigencia, por lo que abrir la posibilidad de que se puede vivir lo mismo, pero sin esas creencias, las liberó tanto de expectativas personales, familiares y sociales.

Lo anterior coexiste con la falta de estrategias de afrontamiento personales y colectivas, más las ausencias en la educación emocional. Destacamos que se difundió a nivel social en medios de comunicación y redes sociales a través de espacios incluso especializados, una expectativa irreal de poder responder de forma personal a una crisis mundial y un condicionamiento a rechazar lo que se siente desagradable o crea desequilibrio.

A lo largo del taller se volvió liberador saber que también está bien sentirse mal, pasar por todas las emociones o reacciones que se consideran negativas. La mirada y actitud compasiva permite que las emociones sean experimentadas con comprensión y sin juicios, lo que aumenta la posibilidad de poder desarrollar resiliencia ante las situaciones.

La acogida de nuestro espectro emocional

Fue una constante en sus narrativas de la experiencia vivida en el taller, la conciencia de sus emociones y la posibilidad de ser expresadas tal cual como son experimentadas; las jóvenes describieron la dificultad para acercarse a su experiencia emocional y, sobre todo, para no juzgar las emociones que emergen.

La pandemia también implicó parar o cambiar de ritmo y significó para todas las participantes continuar con rutinas que de alguna forma les permitían evadir su experiencia interna; el tener que parar implicó contactar con nosotras mismas, no sólo con lo que se desataba en ese momento, sino con situaciones psicoemocionales previas que no se habían reconocido o atendido. Ha sido un aprendizaje hacer espacio a lo que se presenta y ser capaces de permanecer en la emoción sin juicios; esto se volvió una estrategia fundamental en el proceso de aprender a acoger y navegar todo nuestro espectro emocional. Lo anterior, rompe con la inercia de negar, suprimir o rechazar lo que se siente y abre la puerta a entender que la riqueza emocional es parte de nuestra experiencia humana y requiere ser respetada.

Soy vulnerable y esta locura es "normal"

Con el confinamiento las dinámicas personales de las participantes y de nosotras cambiaron de una manera repentina; en el momento de la recuperación y expresión del impacto emocional de estos cambios, se evalúan como una experiencia que no es "normal", como una vivencia que es juzgada, un malestar que no debe estar o nos juzgamos como poco adaptables o no fuertes para sobrellevar esta crisis. Parece que los malestares que aparecen como consecuencia de esta crisis social los volvemos un tema de responsabilidad personal producto de nuestra juzgada vulnerabilidad o falta de adaptación. Pareciera que no nos parece lógico que existan afectaciones personales por la crisis de salud que evidenció la crisis social, económica, etc.

Tocar irremediablemente nuestra vulnerabilidad no es un proceso sencillo, nos pone de frente nuestra fragilidad y pone en evidencia que no tenemos control absoluto de nuestras vidas.

El autocuidado como clave para la resiliencia

Se observó también que al iniciar el taller solo algunas contaban con algunas estrategias de autocuidado o consideraban importante este tema para poder sobrellevar lo que se estaba presentando; en otras, se observó que se habían abandonado, por decirlo de alguna manera, había sido tanto el malestar que no fue posible instalar rutinas o por lo menos contemplar la idea de que las prácticas de autocuidado podrían ayudar a transitar el malestar; también se puso de manifiesto la complicación que encierra el mantener o instalar una práctica de autocuidado cuando se encontraban mal.

Pareciera que cuando más se requiere es cuando hay menos posibilidades de activar el sistema de sosiego o las partes que ayuden a bajar los niveles de estrés o del modo supervivencia; debido a esto, fue necesario a lo largo del taller incluir ejercicios físicos, de respiración y cognitivos para apoyar ese proceso. También se invitó a mantener rutinas lo más saludables que funcionaran como pilares para que cada una de ellas pudiera encontrar y elegir cómo iniciar o fortalecer su autocuidado, como un proceso de compromiso y amor propio, más que como un rescate para emergencias.

Recursos para afrontar la crisis (doble navaja y factores de riesgo) mis recursos y los que están fuera

Durante el proceso de taller hubo alertas para nosotras como facilitadoras. Por un lado, las participantes poco a poco se expresaban con mayor confianza y apertura; esto permitió identificar que en algunas situaciones había experiencias de riesgo y de crisis evidente que era importante constatar su seguimiento fuera del espacio del taller; por otra parte, también nos dimos cuenta que hay otras crisis más silenciosas y menos visibles o que la propia persona no le da el peso suficiente por considerar que hay situaciones más graves. Al cierre del taller, con lo compartido por las chicas que participaron, por un lado, nos confirma de forma esperanzadora que para algunas de ellas observar y poner en práctica sus recursos es una oportunidad de crecimiento y maduración; sin embargo, los factores de riesgo siguen presentes si no hay un seguimiento profesional.

La red que me sostiene

Al recuperar la experiencia del taller preguntamos sobre los cambios experimentados durante y al final del proceso; las participantes compartieron que fue un espacio que les permitió "priorizarse", es decir, contaron con un grupo donde se podían expresar y donde hablar de sí mismas era lo más importante. A pesar de los obstáculos que tanto ellas como nosotras identificamos por el tema de la virtualidad, la dinámica facilitó identificar y recibir la experiencia intentando no juzgar; se sintieron comprendidas y escuchadas.

En la sesión de cierre reportaron que les confrontó hablar sobre sí mismas en un espacio donde no se sentían confiadas; incluso algunas de ellas expresaron que les fue imposible participar en las primeras sesiones. Identificamos durante el proceso obstáculos personales como facilitadoras para acompañar desde la participación solo con voz, la escucha activa se volvió nuestra herramienta central y la contención la percibieron directamente de las facilitadoras y, en menor medida, del resto de compañeras del grupo, ya que las participaciones eran en su mayoría de una a una y muy pocas veces había retroalimentación entre ellas.

Desde un inicio se invitó a que el grupo fuera esta red de sostenimiento; sin embargo, consideramos que en este aspecto, la virtualidad tiene sus limitaciones; la percepción de continuidad de ese sostenimiento se diluye y sería interesante seguir explorando y dar seguimiento a la experiencia de las participantes después del taller.

Acompañar con perspectiva humanista

El acompañamiento desde el desarrollo humano tiene influencias del enfoque humanista centrado en

la persona, desde su origen está planteado para poder facilitar procesos para que, sin llegar a ser un proceso terapéutico, pueda ser un proceso de contención y expresión de la experiencia con una actitud de escucha y empatía. Por ello elegimos este modelo de acompañamiento; para nosotras, el trabajo principal estuvo centrado en las alumnas, sin dejar de reconocer que también la inquietud o necesidad nos atravesaba como profesoras. Nuestro rol fue de facilitadoras con la intención de no establecer un actitud o rol jerárquico, ya que se buscó que cada una de las participantes pudiera acceder a sus propias respuestas sin imponer lo que se debe hacer. Al contrario, se procuró que por medio de la reflexión fueran avanzando en su autoconocimiento generando así un acercamiento propio a sus problemas llegando a sus propias interpretaciones y soluciones.

Este tipo de acompañamiento busca promover la autogestión y la responsabilidad, que rompa con la verticalidad que hay en otros contextos, creando un espacio de confianza que posibilite la apertura. Favorecer un clima de confianza en el espacio virtual fue un reto para nosotras; implicó movernos en un espacio desconocido donde muy pocas veces podíamos estar en contacto al menos con la cara de las participantes, ya que sus cámaras regularmente no estaban prendidas; aunque los silencios son comunes en estos espacios, sentíamos una especie de duda sobre su presencia. Consideramos que la apertura se vio limitada, así como la recuperación de la comunicación no verbal por el formato virtual y porque la mayoría no se conocían, lo cual en el modo presencial se puede contrarrestar.

La escucha activa se volvió nuestra herramienta más valiosa para acercarnos y hacernos presentes unas con las otras; llama la atención que desde las primeras sesiones, a pesar de estas limitaciones, expresaron sus malestares y experiencias en el confinamiento y confiaron sobre todo en nosotras como facilitadoras a partir de lo que percibían de otras experiencias como alumnas. Se percibía la necesidad de buscar alternativas ante estos malestares lo que representa una estrategia resiliente por sí misma; tomar riesgos en un grupo de desconocidas y exponer sus vivencias no era sencillo.

Es preciso resaltar el hecho de que solo se inscribieron mujeres; esto propició un ambiente de seguridad aún con las resistencias del compartir en línea que varias de las jóvenes externaron su sentir sin necesidad de filtros que suelen surgir en los grupos con hombres.

Nuestras conclusiones

La pandemia por COVID-19 puso en evidencia malestares emocionales que ya tenían las participantes; a su vez, aumentó la presión y desencadenó nuevas afectaciones por los cambios, la incertidumbre, las pérdidas y la vulnerabilidad que se experimentaba. La presencia de la contingencia sanitaria se convirtió en un crisis mundial y personal, lo cual ha significado una oportunidad para algunas personas y, para otras, mayor profundidad en la crisis provocando ideaciones suicidas como una forma de salida. Este punto crítico nos mostró el nivel de saturación y la necesidad de ayuda profesional urgente. ¦En la dinámica del taller algunas de las participantes, aun las que entraron en este punto crítico, pudieron ir expresando cómo llegaron ahí y también, semana con semana, compartieron sus vivencias emocionales presentes dando espacio a lo desagradable y a lo incómodo, lo cual posibilitó despresurizar la necesidad de tomar decisiones radicales para dejar de sentir o como solución a una situación insostenible.

El espacio de escucha permitió que cada una pudiera ser escuchada y acompañada; el sentir que hay lugar para su experiencia les fortaleció para irse abriendo a incluir o sostener las rutinas o técnicas que les traían calma, bienestar. Por lo menos, el espacio se convirtió en un ancla en los momentos más complicados para comprender que, por más intenso y complicado que se sintiera, esto iba a pasar y siempre habría alguna opción. Lo anterior, da un alivio ante la sensación de incapacidad para vivir y enfrentar lo que se presenta.

Nos dimos cuenta como facilitadoras que hay un bombardeo desde lo social y mediático que se reproduce en las familias para hacer sentir que las personas tienen que estar bien y que si no lo están es porque algo no están haciendo. Esta visión pone el foco en lograrlo por medios personales y recursos para "salir", quedando oculto e incluso castigado que lo lógico ante una crisis mundial eran las crisis personales y sociales. Esto nos hace pensar que esos mensajes, aparte de que propiciaron mayor estrés y descontrol, sirven a otros intereses que no buscan el bienestar social e individual, sino más bien buscan que la maquinaria económica siga funcionando a costa de la salud de las personas.

Lo anterior, también ha sido evidente en el regreso a la presencialidad: comenzar a ver ciertos comportamientos de que ya pasó todo o hacer como que no pasó y pretender seguir sin replantear y tomar los

aprendizajes significativos que trajo consigo la pandemia. Incluso en la universidad hay una inercia institucional de volver a la normalidad anterior y con las mismas formas del pasado, pareciera que parar por dos años no hubiera tenido algún impacto o se quisiera negar que lo tuvo. A la par de estas situaciones es evidente que esta crisis no ha terminado ya que continúa activa por los contagios y mutaciones que se siguen dando, pero también por los estragos que están quedando sin atención ni intervención.

En específico, en el taller pudimos constatar que asimilar lo que sucedió no será rápido ni sencillo y que la noción de fragilidad nos debería ayudar a ir con más calma para poder responder y no sólo reaccionar; sin embargo, los tiempos de las visiones de productividad son tan rápidos que atentan a la salud en todos los niveles, particularmente el nivel emocional, porque se requiere tiempo, espacio y calma para sentir y procesar psicoemocionalmente, para gestionar y elegir.

Referencias

Alvites-Huamaní, C. (2020). Covid-19: Pandemia que impacta en los estados de ánimo. *CienciAmérica*, 9 (2). http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.327

Baader M, Tomas, Rojas C, Carmen, Molina F, José Luis, Gotelli V, Marcelo, Álamo P, Catalina, Fierro F, Carlos, Venezian B, Silvia, y Dittus B, Paula. (2014). Diagnóstico de la prevalencia de trastornos de la salud mental en estudiantes universitarios y los factores de riesgo emocionales asociados. *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*, 52(3), 167-176. https://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272014000300004

Barrios-Tao, H. y Peña, L. J. (2019). Líneas teóricas fundamentales para una educación emocional. *Educación y Educadores*, 22 (3), 487-509. DOI: http://doi.org/10.5294/edu.2019.22.3.8

Bolívar, Antonio & Domingo, Jesús (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 7 (4), Art. 12. Disponible en: http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-12-s.htm

Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L.,Wessely, S., Greenberg, N. & Rubin, G. J. (2020). The Psychological Impact of Quarantine and How to Reduce it: Rapid Review of the Evidence. *The Lancet*, 395 (10227), 912-920. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8

Cobo-Rendón, R., Vega-Valenzuela, A. y García-Álvarez, D. (2020). Consideraciones institucionales sobre la salud mental en estudiantes universitarios durante la pandemia de COVID-19. *CienciAméRica*, 9 (2), 277-284. doi:http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.322

Csikszentmihalyi, M. (1997) *Fluir. Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.

Fernández, J., Gutiérrez-Ortega, M. y Salguero, F. (2019). Revisión bibliográfica y evolución del término resiliencia. *Revista Educativa Hekademos*, 26, 40-47.

González Velázquez, L. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociado a la pandemia por COVID-19. *Espacio I+D: Innovación más Desarrollo*, 9 (25). https://doi.org/10.31644/IMASD.25.2020.a10

Lazarus, R. y Folkman, S. (1986): *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.

Li, S., Wang, Y., Xue, J., Zhao, N. & Zhu, T. (2020). The Impact of COVID-19 Epidemic Declaration on Psychological Consequences: A Study on Active Weibo Users. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6), 2032. https://doi.org/10.3390/ijerph17062032

Leogildo, M., Vilar, J. Roosevelt & Valdiney (2021). Fear of COVID and Trait Anxiety: Mediation of Resilience in University Students. *Psicologia: Teoria e Prática*, 23 (1), 1-16. https://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/ePTPC1913996.

Maté, G. (2020). *The wisdom of trauma*. (película).

Rojas, G., Martínez, V. y Jímenez, A. (2019). Salud mental de estudiantes universitarios: ¿qué pueden hacer las universidades? Universidad de Chile. Recuperado de: https://www.uchile.cl/noticias/153079/salud-mental-de-estudiantes-universitarios-

Reyes, Nicolás; Trujillo, Patricio (2020). Ansiedad, estrés e ira: el impacto del COVID-19 en la salud mental de estudiantes universitarios. *Investigación & Desarrollo*, 13, 1, 3-14, dic. 2020. ISSN 2631-2557. Disponible en: <https://revistas.uta.edu.ec/erevista/index.php/dide/article/view/999>

Restrepo, J. E., Sánchez, O. A. & Castañeda Quirama, T. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Psicoespacios*, 14 (24), 17-37. https://doi.org/10.25057/21452776.1331

Rogers, C. y Kinget, M. (1967). *Psicoterapia y relaciones humanas*. España: Alfaguara.

Slaikeu, Karl. (2000). *Intervención en crisis. Manual para práctica en investigación*. México: Manual Moderno.

Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S. & Ho, R. C. (2020). Immediate Psychological Responses and Associated Factors During the Initial Stage of the 2019 Coronavirus Disease (COVID-19) Epidemic Among the General Population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17 (5), 1729. https://doi.org/10.3390/ijerph17051729

El análisis de las buenas prácticas educativas en la universidad

Ariana De Vincenzi, Dairaliz Marcano, Alejandra Macri[1]

Resumen

Este artículo expone los avances de una investigación cualitativa cuyo objetivo es estudiar cómo se configuran las buenas prácticas educativas en la universidad desde la perspectiva ecológica de la educación y desde el análisis del sistema de actividad áulica. Se realizó un estudio etnográfico de dos casos de buenas prácticas educativas de la carrera de Arquitectura de una universidad privada argentina recurriendo a las técnicas de observaciones de clases, entrevistas en profundidad a profesores y entrevistas grupales a estudiantes. Se destaca la relevancia del contexto sociocultural donde se desarrollan las prácticas educativas en tanto que prácticas situadas, por ello cobra sentido la importancia de estudiar las prácticas en el contexto natural del aula.

A partir del análisis de los datos etnográficos relevados, se definieron cuatro dimensiones de la práctica educativa: intencionalidad pedagógica orientada a resultados de aprendizaje, construcción de comunidad de aprendizaje, expansión de los límites del aula y evaluación formativa. En este artículo se analizan las dos primeras dimensiones.

The Analysis of Good Educational Practices at the University

Abstract

This article presents the progress of qualitative research that was designed to study the way in which good educational practices are configured in university based on the ecological approach of education and the activity system of the classroom. An ethnographic study was carried out of two cases of good educational practices in the Architecture degree program of a private Argentine university using the techniques of class observations, in-depth interviews with teachers, and group interviews with students. The study emphasizes the relevance of the sociocultural context where educational practices take place as located practices; for that reason, it makes sense to recognize the importance of studying practices in the natural context of the classroom.

Based on the analysis of the ethnographic data collected, four dimensions of educational practice were defined: pedagogical intentionality oriented to learning outcomes, construction of a learning community, expansion of the limits of the classroom, and formative evaluation. This article analyzes the first two dimensions.

The two good educational practices reviewed show a process of co-construction of knowledge, skills and atti-

Recibido: 26 de enero de 2023
Aceptado: 2 de marzo de 2023
Declarado sin conflicto de interés

1 Universidad Abierta Interamericana. Centro de Altos Estudios en Educación. Buenos Aires, Argentina. Correspondencia: adevincenzi@uai.edu.ar

En las dos buenas prácticas educativas estudiadas se evidencia un proceso de co-construcción de conocimientos, habilidades y actitudes como correlato de los activos intercambios entre los profesores y los estudiantes y entre estudiantes. Las retroalimentaciones en torno a los productos en desarrollo en el marco de un espacio de diálogo entre pares y con el profesor afianza el sentido de pertenencia a una comunidad de aprendizaje que se consolida a medida que los estudiantes avanzan en el dominio del objeto de estudio. Los estudiantes alcanzan gradualmente mayor autonomía en la gestión de sus aprendizajes lo que los habilita a asumir un rol de prosumidores. Al mismo tiempo que se enriquecen con los aportes de sus profesores y del resto de los estudiantes en el marco de un trabajo colaborativo, aportan sus conocimientos e información relevada a lo largo del desarrollo de su producción, que publican como proyecto singular y resultado del proceso de aprender haciendo.

Desde la perspectiva metodológica utilizada en la investigación, el análisis de la estructura de una buena práctica educativa como sistema de actividad constituye una lente para analizar las interacciones educativas dentro del aula.

Palabras clave: Enseñanza universitaria, Buenas prácticas, Enfoque ecológico de la educación, Resultados de aprendizaje, Condiciones de aprendizaje, Teoría de la actividad.

tudes, consistent with the active exchanges of students with teachers and with each other. Feedback on the outcomes within the framework of a space for dialogue between peers and with the professor strengthens the sense of belonging to a learning community that is consolidated as students make progress in mastering the object of study. Students gradually achieve greater autonomy in the management of their learning, which enables them to take on the role of prosumers. Two processes take place at the same time: students are enriched with the contributions of their professors and their peers within the framework of collaborative work, and they provide their knowledge and information collected throughout the development of their production, which they publish as a unique project and as the outcome of the learning-by-doing process.

From the methodological perspective used in research, analyzing the structure of a good educational practice as an activity system constitutes a lens for understanding educational interactions within the classroom.

Key Words: University Education, Good Practices, Ecological Approach to Education, Learning Outcomes, Learning Conditions, Activity Theory.

Introducción

La globalización, la revolución digital y la economía del conocimiento son algunos de los desafíos sociales que interpelan al sistema universitario a fin de resolver la brecha de habilidades que se identifican entre el perfil de profesionales que egresan de la universidad y las demandas del mercado laboral (Vargas & Carzoglio, 2017). Las universidades tradicionales han perdido el poder hegemónico de la provisión de educación superior ante la aparición y crecimiento de nuevos proveedores (universidades virtuales, instituciones educativas no formales, empresas, entre otros) que atienden dicha brecha de habilidades mediante la oferta de cursos cortos, intensivos y enfocados al desarrollo de las competencias laborales esperadas. El Informe de la OEI (2020) sobre "Educación Superior, Productividad y Competitividad en Iberoamérica" refiere al proceso de transformación que atraviesan las instituciones universitarias para atender el desajuste entre habilidades y mercado laboral.

El enfoque educativo centrado en la transmisión de contenidos y en objetivos de enseñanza, prevalente en el sistema universitario, pierde vigencia frente a la diversificación de perfiles de estudiantes que necesitan desarrollar competencias para abordar con idoneidad los desafíos que caracterizan al contexto laboral. Las políticas académicas promovidas a través de diferentes acuerdos y proyectos a lo largo del mundo (Tratado de Bolonia, Proyecto Tuning-Europa, Proyecto Tuning-America Latina, Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 de Naciones Unidas, entre otros) focalizan en la necesidad de desarrollar una didáctica universitaria centrada en el aprendizaje del estudiante y en la formación en competencias requeridas para intervenir con eficiencia ante contextos laborales de alta versatilidad (Marope, Griffin & Gallagher, 2017; Tardif, 2008; Zabalza Beraza & Zabalza Cerdeiriña, 2019).

Asimismo, la universidad es responsable de garantizar la calidad de la formación de los graduados que se incorporan al mercado laboral. La noción de calidad asume diferentes acepciones en el sistema educativo universitario conforme se han ido incorporando y desarrollando los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior como política pública en la mayoría de los países del mundo a partir de 1980 (Harvey & Green,1993). El presente estudio expone los avances de una investigación que adopta la acepción de calidad como transformación cualitativa de la experiencia de aprendizaje de los estudiantes (Harvey, 1998), analizada en el marco del sistema de actividad de la práctica educativa que se produce en el aula universitaria.

Se realizó una investigación cualitativa de abordaje descriptivo-explicativo y diseño de estudio de casos, cuyo objetivo fue estudiar cómo se configuran las buenas prácticas educativas en la universidad mediante observaciones de clases y entrevistas con profesores y estudiantes involucrados en los cursos analizados. El estudio de las buenas prácticas educativas se realizó en una universidad privada argentina con explícita orientación pedagógica en su proyecto institucional y se seleccionaron dos profesores de la carrera de Arquitectura reconocidos por las autoridades, los asesores pedagógicos y los estudiantes como profesores que desarrollaban buenas clases.

Como marco teórico se adoptó el enfoque ecológico de la educación que resalta la incidencia del contexto en las actuaciones de estudiantes y profesores, el intercambio sociocultural que se produce como correlato de la participación de todos los actores implicados en el proceso formativo, la multiplicidad de formas de acceso al conocimiento y su construcción colaborativa (Cobo y Moravec, 2011; Wenger, 2010; Zabalza Beraza y Zabalza Cerdeiriña, 2019). También se consideró el aporte de la Teoría de la actividad (Engeström, 2014, 2017) para deconstruir los componentes de un sistema de actividad humana.

La práctica educativa de calidad de nivel universitario

La investigación sobre las buenas prácticas educativas aumenta ante la necesidad de analizar los factores que inciden en la mejora de calidad de la enseñanza y de los resultados de los aprendizajes. Estudiar las prácticas educativas en el escenario real donde se producen, examinar críticamente los procesos de enseñanza y aprendizaje e identificar, documentar, analizar y compartir buenas prácticas, habilitan la reflexión sobre su consistencia pedagógica y su potencial innovador para facilitar una mejor experiencia de aprendizaje de los estudiantes (Mondragón & Moreno, 2020; Perrenoud, 2004).

Zabalza Beraza & Zabalza Cerdeiriña (2019) identifican tres enfoques de la práctica educativa que conviven actualmente en las aulas universitarias: el enfoque centrado en los contenidos disciplinares que deben dominar los estudiantes al final de un curso académico; el enfoque centrado en los estudiantes como sujetos individuales con necesidades e intere-

ses propios y diversos, a los que se les brindan oportunidades formativas flexibles para que puedan ajustarlas a sus expectativas; el enfoque centrado en los ambientes de aprendizaje que propician experiencias ricas y variadas en estímulos para la formación efectiva de los estudiantes. Este tercer enfoque que se adopta en esta investigación para estudiar las buenas prácticas educativas, se estructura conforme a una visión ecológica de la educación que define el aula como un sistema vivo, donde sus componentes interactúan y se alinean constructivamente hacia el logro de resultados de aprendizaje (Biggs, 2005). Los estudiantes participan activamente en diversidad de contextos de aprendizaje de relevancia cultural y social que propone el profesor y se configura un sistema de intercambios socioculturales y de negociación de significados que se actualizan y enriquecen en el devenir de las clases (Pérez Gómez, 1998). Incluso, las fronteras del aula se expanden más allá de sus límites al integrar diversidad de fuentes de información que provienen de la actividad cotidiana de las personas en otros contextos significativos (Burbules, 2012; Cobo & Moravec, 2011; Díaz Barriga Arceo, 2003). De este modo, la buena práctica educativa remite a un conjunto de interacciones efectivas mediadas por diversidad de contextos, recursos, actividades y experiencias que favorecen el aprendizaje de los estudiantes, quienes manifiestan motivación por el logro de resultados que se evidencian en actuaciones idóneas y transferibles a sus vidas cotidianas (Mondragón & Moreno, 2020; Zabalza, 2012).

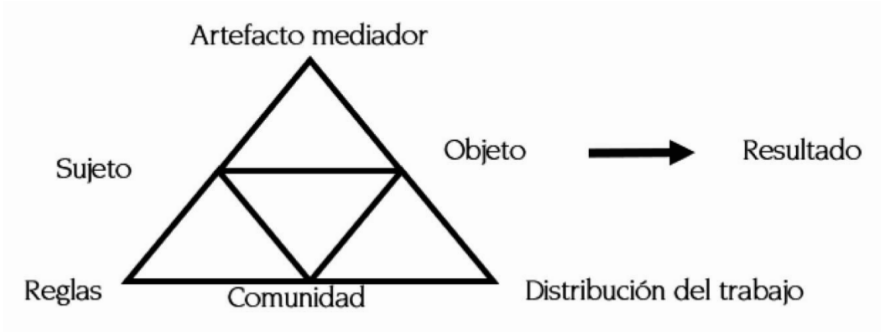
Las investigaciones sobre buenas prácticas educativas en el nivel universitario destacan el rol del profesor como facilitador de ambientes de aprendizaje centrados en la experiencia del estudiante y mediados por estrategias de enseñanza activas y diversas (Guzmán, 2018; Iturbide & Domínguez, 2021; Jiménez *et al.*, 2020). La evaluación también asume un rol sustantivo en el proceso formativo y supone la construcción de acuerdos con los estudiantes respecto de los resultados de aprendizaje esperados, los criterios de evaluación a considerar en sus producciones y la existencia de instancias de retroalimentación durante el proceso de aprendizaje (Iturbide & Domínguez, 2021; Kimmelmann & Lang, 2019). Los dispositivos didácticos propuestos por el profesor predisponen a quien aprende; en consecuencia, el acercamiento y el interés por aprender se impulsa desde el profesor hacia el estudiante (Cid Sabucedo, Perez Abellas & Zabalza, 2009; Norambuena & García, 2021; Tapia Ruelas, Cuervo, Castillo & Corral 2017; Vaillante & Siquiera, 2017).

Por su parte, el rol del estudiante es el de prosumidor (Sánchez Carrero & Caldeiro Pedreira, 2016) ya que, fruto de su activa participación en el proceso formativo indaga, experimenta en diversos contextos, intercambia con otros, debate, consulta diversas fuentes de información, resuelve y produce contenidos que comparte con la comunidad que se conforma en el grupo-clase (Wenger, 2010).

La Teoría de la actividad

Para la Teoría de la actividad toda acción humana intencional está dirigida a un objeto, mediada culturalmente y estructurada históricamente. La actividad del sujeto se produce en interacción con una comunidad de personas que operan en forma conjunta sobre un objeto que las motiva y dirige, haciendo uso de herramientas que facilitan el logro del resultado esperado (Engeström, 2014). Desde esta perspectiva, como se muestra en la Figura 1, la actividad se configura en un sistema, una estructura de relaciones que admite el análisis de las actuaciones en un marco que tiene

Figura 1. Componentes del sistema de actividad



Fuente: Engeström, 2014.

en cuenta aquello que las personas hacen juntas en cuanto colectivos que colaboran para el logro del objeto, configurada por componentes: sujeto, artefactos, objeto, comunidad, reglas, división del trabajo y resultado.

Hardman (2008) describe la práctica educativa como un sistema de actividad, y propone estudiar las prácticas pedagógicas en el aula considerando los componentes mencionados. El sistema *actividad áulica* se compone de acciones interrelacionadas de sujetos (estudiantes, profesores y autoridades) inmersos en un contexto político y social, culturalmente organizado y atravesado por artefactos de mediación, donde todos se comprometen, promulgan y trabajan por el aprendizaje, en tanto objeto que motiva y da dirección a la actividad, y que, a su vez, es transformado por sus acciones.

La actividad generada en el aula de clase muestra una dinámica de intercambio en una comunidad con identidad propia, que refleja las negociaciones sociohistóricas y culturales que sitúan su desarrollo, organizada con base a reglas, roles y tareas (división del trabajo) para el logro de resultados de aprendizaje como construcción activa e inseparable de la acción y reflexión tanto individual como colectiva. El Cuadro 1 sintetiza las categorías de análisis para el estudio de cada componente con base en las investigaciones que analizan la práctica educativa como sistema de actividad.

Desde la Teoría de la actividad, la práctica educativa de calidad responde a tres principios: multivocalidad, historicidad y aprendizaje expansivo. La multivocalidad remite a la diversidad de perspectivas y de puntos de vista de los actores afectados al sistema de actividad áulica, así como a la construcción de espacios de negociación de significados que se cristalizan en contextos socioculturales específicos. La historicidad refiere a la evolución del sistema de actividad y de sus artefactos de mediación y objetos de aprendizaje para responder a las demandas socioculturales de la formación profesional. El aprendizaje expansivo supone que el conocimiento se construye en colaboración y con la coparticipación de múltiples agentes tanto dentro como fuera del sistema áulico, en una dinámica de cruce de límites y construcción de redes que expande el aula (Engeström, 2014).

Método

Se realizó una investigación cualitativa de abordaje descriptivo-explicativo y diseño de estudio de casos. El estudio se realizó en una universidad privada argentina con orientación pedagógica explícita en su proyecto institucional y en la carrera de Arquitectura que atravesó dos procesos de acreditación ante la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Se utilizaron tres criterios para la identificación y selección intencional de buenas prácticas educativas:

1. Que los profesores responsables de las prácticas educativas seleccionadas contaran con al menos tres observaciones de clases realizadas por los asesores pedagógicos de la carrera donde se destacara la calidad de la docencia.
2. Que los estudiantes de los últimos tres años hayan completado la ficha de evaluación de dichas prácticas educativas con las mejores calificaciones.
3. Que los profesores afectados a la gestión de dichas

Cuadro 1. Componentes del sistema de actividad de la práctica educativa

Componente	Descripción
Sujetos	Profesores y estudiantes.
Artefactos de medicación	Dispositivos físicos (aparatos y herramientas físicas) o simbólicas (lenguaje, modelos, habilidades, actitudes, actividades).
Objeto	Objetivos de aprendizaje materializados en elementos culturales (escritos, orales, materiales).
Reglas	Institucionales (proyecto académico, reglamentos, políticas educativas e institucionales), instruccionales (criterios de evaluación, consignas) y de interacción (orden y disciplina, distribución de tiempo y recursos y expresión comunicativa).
Comunidad	Grupos de trabajo académico (micro culturas), la organización del grupo-clase y participación de la organización académica (facultad y cátedra).
División del trabajo	Roles y tareas asumidos por profesores (instructor, facilitador, mediador) y estudiantes (receptivo, autogestivo).
Resultados	Logro de aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia basada en Foot, 2014; Hardman, 2008; Juárez *et al.* (2008); Kumpulainen & Sefton-Green, 2014; Salas-Madrid, 2016; Solórzano y García, 2016; Venkat & Adler, 2008.

prácticas educativas hayan participado activamente de los dos procesos de acreditación de la carrera.

Se seleccionaron dos prácticas educativas desarrolladas en el marco de las asignaturas Morfología y Proyecto III de la carrera de Arquitectura en el periodo comprendido entre agosto y diciembre de 2019. Cada asignatura dispone de un profesor titular y un profesor adjunto que promedian quince años de experiencia en la docencia universitaria, participaron en dos procesos de acreditación de la carrera y brindaron su consentimiento informado para que se realice la investigación. Asimismo, los estudiantes que cursaban ambas asignaturas (36 y 32 estudiantes, respectivamente) brindaron su consentimiento informado.

Mediante una estrategia etnográfica se recopilaron datos para el análisis estructural de la práctica educativa en el contexto natural del aula. Se empleó una matriz de preguntas construidas a partir del cruce entre cada componente del sistema de actividad –sujeto, artefactos de mediación, objeto, reglas, comunidad, división del trabajo y resultado– con las categorías didácticas de la práctica educativa –planificación, estructuración metodológica del contenido, interrelaciones entre profesor y estudiantes, evaluación, organización de la vida en el aula y tareas académicas– (De Vincenzi, Marcano & Macri, 2020). Para el trabajo de campo se desarrollaron observaciones de las clases, entrevistas individuales a los profesores, entrevistas grupales a los estudiantes y registros de la información relevada en cada instancia del trabajo de campo. Cada curso fue observado por los investigadores en tres oportunidades; al cierre se desarrolló una entrevista con el profesor titular para recabar su percepción sobre la práctica educativa transcurrida. Asimismo, al inicio de la cursada se realizó una entrevista en profundidad a cada profesor titular y al cierre del curso se implementaron entrevistas grupales con cinco estudiantes voluntarios por asignatura. En total se grabaron en audio seis sesiones de observación de clases, ocho entrevistas semiestructuradas y dos entrevistas grupales que fueron transcriptas y triangulados con las notas de campo.

Se empleó el método comparativo constante (Strauss y Corbin, 2002) para el análisis de los datos. Los datos primarios se tamizaron mediante respuestas a las preguntas formuladas para cada componente del sistema de actividad con base en las categorías didácticas y se asignaron códigos primarios para caracterizar la práctica educativa. En un segundo nivel de análisis, se compararon los códigos primarios con las nociones integradas en el marco teórico y aportadas por las investigaciones consultadas.

Como correlato del análisis de datos, se definieron cuatro dimensiones de las buenas prácticas educativas en torno a los cuales se analizaron los resultados: intencionalidad pedagógica orientada a resultados de aprendizaje, construcción de comunidad de aprendizaje, expansión de los límites del aula y evaluación formativa. Aquí se analizan solo los resultados en torno a las dos primeras dimensiones de la buena práctica.

Resultados

En el análisis empírico de las prácticas educativas con base en los componentes del sistema de actividad (Cuadro 1), se observa una configuración compleja y dialogada de la actividad que realizan profesores y estudiantes mediados por dispositivos culturales, en torno a un objeto consensuado. Si bien la programación académica de los profesores delimita el encuadre de la práctica educativa esperada, el entorno de trabajo progresivamente se configura en una comunidad de aprendizaje, fruto del rol más activo de los estudiantes en la construcción y dominio de conocimientos y habilidades que se transfieren y evidencian en sus producciones. En las observaciones de clases se pudo constatar que en los intercambios áulicos entre los profesores y los estudiantes se resignifican las condiciones y requisitos para la resolución de las actividades programadas, conforme avanzan las experiencias educativas y se amplían las fuentes de información. En efecto, la integración de actores externos en algunas clases –arquitectos invitados– para dar charlas y evaluar los avances de las producciones y el aporte de recursos provistos por los propios estudiantes fruto de sus investigaciones personales, expanden los límites del aula ampliando las fuentes de información y conocimiento.

Seguidamente se analizan las categorías didácticas "intencionalidad pedagógica orientada a resultados de aprendizaje" y "construcción de comunidad de aprendizaje" que se analizaron como avances de la investigación.

Intencionalidad pedagógica orientada a resultados de aprendizaje

El contrato didáctico se construye en forma negociada entre los profesores y los estudiantes y supone la explicitación de los resultados de aprendizaje a alcanzar, los criterios de evaluación y las condiciones

para la actividad académica. En el marco de las entrevistas sostenidas, los profesores afirmaron que, si bien al inicio de la cursada definen los objetivos a lograr en acuerdo con los estudiantes, los resultados que finalmente alcanzan pueden resultar diferentes conforme a las experiencias vividas. Así lo explicó el profesor de Proyecto III en la entrevista posterior a la observación de una de sus clases: "yo hago una especie de contrato donde les digo qué es lo que quiero, qué es lo que aspiro, pero el proceso lo arma el alumno con sus propias intencionalidades, mirando el problema que es el mismo para todos".

La calidad educativa se ve favorecida por la implementación de estrategias de enseñanza y evaluación que otorgan a los estudiantes autonomía para gestionar los desempeños en entornos colaborativos de trabajo. En una de las entrevistas sostenidas con la profesora de Morfología, describió cómo construyen los estudiantes sus producciones, "…progresivamente el estudiante tiene que pensarlo, decirlo, graficarlo, tiene que proponer lo que luego produce. Con ese feedback que se genera constantemente en la clase evoluciona su producción hasta alcanzar un producto que cumpla con los criterios propuestos".

En concordancia con investigaciones sobre buenas prácticas (Guzmán, 2018; Hardman, 2008), si bien profesores y estudiantes se perciben y trabajan como miembros de una comunidad, es el profesor –sobre la base de su carácter de experto– quien propone los objetivos de aprendizaje, selecciona los artefactos de mediación físicos y simbólicos y establece las reglas de trabajo. Otorga ilación a un proceso formativo abierto a la negociación al tener en cuenta las posibilidades y necesidades de los estudiantes. En este sentido, en las observaciones de clases se relevó que ambos profesores flexibilizan las reglas de trabajo para promover el logro de los resultados de aprendizaje esperados (Iturbide & Domínguez, 2021). La profesora de Morfología modificó el calendario de entregas de los trabajos para que los estudiantes dispongan de más tiempo para resolver las correcciones y el profesor de Proyecto III ajustó la metodología prevista para la elaboración del proyecto, permitiendo que los estudiantes lo construyan en el aula, habida cuenta de que varios de ellos son trabajadores de jornada completa.

Profesores y estudiantes participan activamente en el desarrollo de la vida en el aula donde se habilitan diferentes ambientes de aprendizaje: "el alumno decide si trabaja en la enchinchada o se ubica sobre la mesa, trabajando en forma individual o en grupo, en un intercambio dialógico y de recursos, en los que comparten con el profesor" (Referencias del profesor del Proyecto III luego de una observación de clase).

La horizontalidad en las relaciones entre profesores y estudiantes es un rasgo distintivo en las prácticas observadas, consistente con lo relevado en otras investigaciones que analizan buenas prácticas (Vaillant & Siquiera, 2017; Tapia, et al 2017). En las entrevistas grupales con los estudiantes de Proyecto III se valoró el diálogo académico y su incidencia positiva en la motivación y compromiso con el aprendizaje: "hay confianza y hay un diálogo y un debate de ideas, fomentados por la asignatura". "La dinámica que proponen los docentes es la que genera el compromiso para mejorar constantemente el proyecto".

Los estudiantes progresan hacia un rol más activo, centrado en la regulación de su propio aprendizaje, evidenciando mayor autonomía en la toma de decisiones respecto de la elaboración de su proyecto. El aprendizaje es el resultado de la construcción activa e inseparable de la reflexión y la acción del estudiante (Guzmán, 2018). Así lo expresó un alumno de Morfología: "me parece que es la didáctica que arma la profesora … tenés que aprender a hablar o contar lo que vos pensás, defender lo que hacés. De hacerlo, todo el tiempo se aprende".

Los profesores favorecen la construcción progresiva de una comunidad de aprendizaje fruto del trabajo en colaboración, el respeto a las múltiples perspectivas de pensamiento y de producción y a la confianza entre pares que imprime la evaluación formativa y compartida. A medida que los estudiantes alcanzan el dominio de conocimientos, habilidades y actitudes asociadas al objeto de aprendizaje, asumen roles de mayor autonomía y contribuyen a la construcción de aprendizajes reflexivos y distribuidos:

> Los profesores estamos alrededor generando sinergia entre los estudiantes. Al comienzo están los estudiantes punta y los que van más atrás. Después esto se nivela: el estudiante que estaba atrás comienza a preguntar y el que estaba delante a contar. Allí, nosotros nos corremos de la escena, somos uno más (referencia del profesor de Proyecto III en el marco de la entrevista en profundidad).

Para que la práctica resulte efectiva es necesario que sea sostenida por el contexto institucional –la comunidad de profesores y autoridades–, y sea coherente y fundamentada en sustentos pedagógicos, tecnológicos y éticos (Mondragón & Moreno, 2020). En la entrevista en profundidad, la profesora de Morfología

mencionó que la intencionalidad pedagógica requiere de su articulación con el modelo educativo institucional y con los lineamientos curriculares de la Facultad que conforman el marco de referencia a la que adscribe su práctica educativa: "…fundamentamos en el modelo pedagógico institucional. La Facultad nos puso a disposición el plan curricular integrado donde todas las asignaturas confluyen en la posibilidad de vincularse con proyecto".

En este mismo sentido, y considerando que la acreditación de la carrera por la CONEAU es un proceso regulatorio que atraviesa a todas las asignaturas, se consultó sobre su incidencia en la organización de sus prácticas docente. La profesora de Morfología valoró el proceso como instancia para sistematizar aspectos distintivos de su práctica y recuperar cómo se configuró; mientras que el profesor de Proyecto III expresó que la acreditación no aportó una mejora al desarrollo de su asignatura.

Construcción de comunidad de aprendizaje

En el contexto de interacción generada por las actividades colaborativas, los estudiantes progresan de un rol inicial de consumidores de información a productores de nuevos conocimientos y habilidades, hasta llegar al rol de prosumidores a través de la producción y publicación de sus trabajos originales que exhiben en los pasillos del edificio donde se cursa la carrera.

La interacción entre el profesor y los estudiantes y entre pares se incrementa en las instancias de revisión de los trabajos, momento en que todos participan, comentan y aportan. En otros momentos, el intercambio se produce entre el profesor y un estudiante de manera personalizada proyectando juntos sobre una lámina o entre díadas o tríadas de estudiantes que participan de la elaboración de la tarea propia y la de sus pares, mediado por un clima de intercambio y trabajo en equipo. Si bien cada estudiante trabaja en su proyecto de manera individual, se comprobó que la práctica educativa se configura como espacio de colaboración e intercambio de profesores y estudiantes, y de estos entre sí: "Durante la clase, el aula se arregla espacialmente para que láminas, maquetas, dibujos y memorias descriptivas en elaboración queden accesibles a profesores y estudiantes" (registro de observación de clase de la asignatura Proyecto III).

Conforme resulta del análisis del sistema de actividad de la buena práctica educativa, el diálogo entre el profesor y los estudiantes y entre pares constituye el artefacto mediador principal de las interacciones en el aula, ordena el trabajo e impacta en los resultados (Salas -Madrid, 2016). Los estudiantes confirman el carácter explícito del intercambio abierto como regla de interacción: "traemos muy inculcado el debate de ideas, cuando un compañero está trabado, hay una lluvia de ideas acerca de cómo podría seguir el proyecto" (comentario de un estudiante en el marco de la entrevista grupal de estudiantes de la asignatura Proyecto III).

La comunidad de aprendizaje se construye en forma progresiva a medida que se desarrollan y evalúan las actividades de aprendizaje. En la dinámica de intercambios entre las condiciones de los estudiantes y las propuestas de enseñanza del profesor, se produce la negociación de significados y se constituye un tercer espacio (Engeström, 2017) que transciende la construcción tradicional de la relación de poder entre profesores y estudiantes, crea un entorno de interacción auténtica y fomenta el clima de confianza y valoración del aporte de los pares. El arreglo espacial del aula, la naturaleza situada de la tarea y la configuración de la clase con base en la horizontalidad constituyen artefactos mediadores para el trabajo colaborativo que propician la construcción colectiva del aprendizaje en conexión con los resultados a lograr. Así lo expresaron los estudiantes entrevistados: "autocorregirnos y corregirnos entre nosotros para aprender a darse cuenta no solo del error sino de cómo podemos ayudar al otro" (comentario de un estudiante de la asignatura Morfología). "Nosotros estamos aspirando a ser arquitectos, tenemos un contacto social que va desde un albañil hasta un inversor. Yo creo que la dinámica con los compañeros sirve para este aspecto social (comentario de un estudiante de la asignatura Proyecto III).

Conclusiones

Desde los fundamentos pedagógicos del enfoque ecológico de la enseñanza y los aportes de la Teoría de la actividad para analizar la actividad humana intencional, se realizó una investigación cualitativa de abordaje descriptivo-explicativo de dos casos de buenas prácticas educativas reconocidas por sus destinatarios y otros actores clave de la carrera de Arquitectura de una universidad privada argentina. Mediante observaciones de clases y entrevistas con profesores y estudiantes se identificaron desde actividades, objetos y reglas de trabajo, hasta negociaciones y valoraciones de los actores que configuran las prácticas

educativas situadas en contextos socioculturales que también conforman dichas prácticas. En este sentido, se resalta la importancia de estudiar la práctica educativa en su contexto natural de producción.

Seguidamente se enuncian las conclusiones asociadas a las buenas prácticas educativas desde el análisis de las dimensiones intencionalidad pedagógica orientada a resultados de aprendizaje y construcción de la comunidad de aprendizaje.

Conforme al análisis de los resultados de esta investigación se concluye que el sistema de actividad de una buena práctica educativa orientado intencionalmente hacia el logro de resultados consensuados eleva la motivación de los estudiantes y contribuye a la construcción progresiva de una comunidad de aprendizaje. De las observaciones de clases y entrevistas sostenidas con estudiantes y profesores se constató que la programación de la práctica educativa prevista por cada profesor encuadra el proceso formativo otorgándole una intencionalidad y poniendo a disposición de los estudiantes los materiales y consignas necesarias para alcanzar los resultados esperados. Complementariamente, la negociación de significados en torno a dichos resultados a lo largo de las clases y la progresiva flexibilización de las condiciones de aprendizaje conforme a los intereses, necesidades y posibilidades relevados entre los estudiantes, propiciaron un clima de confianza y contribuyeron a crear una dinámica de trabajo participativa y colaborativa. En las dos buenas prácticas educativas estudiadas se evidenció un proceso de co-construcción de conocimientos, habilidades y actitudes como correlato de los activos intercambios entre los profesores y los estudiantes y entre estudiantes. Las retroalimentaciones en torno a los productos en desarrollo en el marco de un espacio de diálogo entre pares y con el profesor afianzan el sentido de pertenencia a una comunidad de aprendizaje que se consolida a medida que los estudiantes avanzan en el dominio del objeto de estudio. Tanto en las observaciones de clases como en las entrevistas de profesores se relevó que los estudiantes gradualmente lograron mayor autonomía en la gestión de sus aprendizajes lo que los habilitó a asumir el rol de prosumidores. Al mismo tiempo que se enriquecían con los aportes de sus profesores y del resto de los estudiantes en el marco de un trabajo colaborativo, aportaban sus conocimientos y la información relevada a lo largo del desarrollo de su producción, que publicaron como proyectos singulares fruto del proceso de aprender haciendo.

Desde la perspectiva metodológica utilizada en la investigación, el análisis de la estructura de una buena práctica educativa como sistema de actividad constituye una lente para analizar las interacciones educativas dentro del aula. La investigación etnográfica de la práctica educativa permite tamizar la naturaleza de las actividades colaborativas y estudiar cómo los sujetos interactúan mediados por herramientas físicas y simbólicas. Abre posibilidades para profundizar en la investigación de las comunidades de aprendizaje, la transformación y creación de la cultura del aula, el movimiento horizontal y la actuación de los actores participantes de la práctica educativa.

Referencias

Biggs, J. B. (2005). Construir el aprendizaje alineando la enseñanza: alineamiento constructivo. En Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*, 29-53. Madrid: Narcea.

Burbules, N. C. (2012). El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza. *Encounters on Education*, 13, 3-14. https://doi.org/10.15572/enco2012.01

Cid-Sabucedo, A., Pérez-Abellás, A. & Zabalza, M. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los" mejores profesores" de la Universidad de Vigo. *Relieve*, 15 (2), 1-29. Recuperado de: http://www.uv.es/ RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_7.htm

Cobo, C. & Moravec, J. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Colección Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius/Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

De Vincenzi, A., Marcano, D. & Macri, A. (2020). La práctica educativa bajo el lente de la teoría de la actividad. IPSA *Scientia, Revista Científica Multidisciplinaria*, 5 (1), 159-176. https://doi.org/10.25214/27114406.1033

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 1-13.

Engeström, Y. (2014). *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. United Kingdom: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139814744

Engeström Y. (2017). Expanding the Scope of Science Education: An Activity-Theoretical Perspective. In: Hahl K., Juuti K., Lampiselkä J., Uitto A., Lavonen J. (eds) Cognitive and Affective Aspects in Science Education Research. *Contributions from Science Education Research*, vol 3. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58685-4_26

Foot, K. (2014). Cultural-Historical Activity Theory: Exploring a Theory to Inform. *Practice and Research Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 24, 329–347. Taylor & Francis Group, LLC. https://doi.org/10.1080/10911359.2013.831011

Guzmán, J. C. (2018). Las Buenas Prácticas de Enseñanza

de los Profesores de Educación Superior. Best Teaching Practices of University Professors Introducción. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 16 (2), 133-149. https://doi.org/https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.008

Hardman, J. (2008). Researching pedagogy: An Activity Theory Approach. *Journal of Education*, 45 (1), 65-95. https://urlshortner.org/tVcPq

Harvey, L. & Green, D. (1993), "Defining Quality". *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18 (1), 100-114. https://doi.org/10.1080/0260293930180102

Harvey, L. (1998). ¿Qué debe entenderse por "calidad" de la educación? Relaciones entre calidad y aprendizaje. *Seminario Internacional: El desafío de la calidad en la educación superior*, 22-40. Consejo Nacional de Educación.

Iturbide, S. S. & Domínguez, A. R. (2021). Incorporación de resultados de aprendizaje como aseguramiento de calidad educativa de una escuela de negocios. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51 (*Especial*), 251-272. https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.ESPECIAL.476

Jiménez Hernández D., González Ortiz J. J. & Tornel Abellán M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 24 (1), 76-94. https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8173

Juárez, M., Buenfil, R. N. & Trigueros, M. (2008). De las prácticas convencionales a los ambientes de aprendizaje colaborativo a distancia: un estudio con profesores de ciencias de bachillerato desde la Teoría de la actividad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (39), 1055-1083. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000400003&lng=es&nrm=iso

Kimmelmann, N. & Lang, J. (2019). Linkage Within Teacher Education: Cooperative Learning of Teachers and Student Teachers. *European Journal of Teacher Education*, 42 (1), 52-64. https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1547376

Kumpulainen & Sefton-Green, (2014). What is Connected Learning and how to Research It? *International Journal of Learning and Media April*, 4 (2). Massachusetts Institute of Technology. https://doi.org/10.1162/IJLM_a_00091

Marope, M., Griffin, P. & Gallagher, C. (2017). *Future Competences and the Future of Curriculum*. Retrieved from International Bureau of Education. http://www.ibe.unesco.org/en/news/document-future-competences-and-future-curriculum

Mondragón Beltrán, E. & Moreno Reyes, H. (2020). Revisión del concepto de buenas prácticas educativas que integran tecnologías digitales en el nivel superior: enfoques para su detección y documentación. IE *Revista de Investigación Educativa de La* REDIECH, 11, 1-23. https://www.redalyc.org/journal/5216/521662150036/521662150036.pdf https://doi.org/https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.916

Norambuena, S. P. & García, E. R. (2021). Análisis de la construcción de identidad profesional en profesores excelentes: encontrando al SER formador de docentes. *Foro Educacional*, 79-100. http://doi.org/10.29344/07180772.36.2688

OEI (2020). *Educación Superior, Productividad y Competitividad en Iberoamérica*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Instituto Iberoamericano para la Educación y la Productividad.

Pérez Gómez, A. (1998). Enseñanza para la comprensión. En Gimeno, J. y Pérez, A. *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 78-107). Madrid: Editorial Akal Universitaria.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar* Barcelona: Editorial Graó.

Salas-Madrid, F. (2016). Aportes del modelo de Yrjö Engeström al desarrollo teórico de la docencia universitaria. *Revista Educación* 40 (2), 1-22. http://doi.org/10.15517/REVEDU.V40I2.15257

Solórzano, F. & García, A. (2016). Fundamentos del aprendizaje en red desde el conectivismo y la teoría de la actividad. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35 (3), 98-112. http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v35n3/rces08316.pdf

Sánchez Carrero, J. & Caldeiro Pedreira, M. C. (2016). El prosumidor. *Revista Digital de Comunicación*,6, 89-92. https://www.aularia.org/

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

Tapia Ruelas, C., Cuervo, Á. A. V., Castillo, M. M. & Corral, L. A. V. (2017). Lo que hacen los mejores profesores en una universidad pública mexicana. *Praxis investigativa ReDIE: Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, 9 (17), 167-178. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6560031

Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3),1-16. http://www.egradu.fmed.edu.uy/sites/www.escuparteras.fmed.edu.uy/files/Noticias/Desarrollo%20de%20un%20programa%20por%20competencias.%20J%20TARDIF%20(1).pdf

Vaillant, D. & Siqueira, V. (2017). Estudiantes de ingeniería y sus percepciones sobre la enseñanza de calidad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17 (3). https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v17n3/1409-4703-aie-17-03-00512.pdf

Vargas, F. & Carzoglio, L. (2017). *La brecha de habilidades para el trabajo en América Latina. Revisión y análisis en la región*. Montevideo: OIT/Cinterfor

Venkat, H. & Adler, J. (2008). Expanding the Foci of Activity Theory: Accessing the Broader Contexts and Experiences of Mathematics Education Reform. *Educational Review*, 60 (2), 127-140. https://doi.org/10.1080/00131910801933914

Wenger, E. (2010). *Communities of Practice and Social Learning Systems: The Career of a Concept*. In: Blackmore, C. (eds)

Social Learning Systems and Communities of Practice. Springer, London. https://doi.org/10.1007/978-1-84996-133-2_11

Zabalza, M. (2012). El estudio de las "buenas prácticas" docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria* REDU. Monográfico: Buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria, 10(1), 17-42. https://doi.org/10.4995/redu.2012.6120

Zabalza Beraza, M. & Zabalza Cerdeiriña, M. (2019). *Coreografías didácticas institucionales y calidad de la enseñanza*. Linhas Críticas, 25, 206-221. https://doi.org/10.26512/lc. v25i0.24586

El papel del razonamiento ético en la toma de decisiones en la clínica odontológica

Fernando Herrera-Salas,[1] Isela Lizbeth Arredondo-Velázquez,[2] Hilda Rojo-Botello[3]

Resumen

El presente trabajo evalúa la condición o estatus que guardan los principios de la clínica odontológica, para el clínico en formación, los cuales no se deben entender como simples nombres de cosas, sino como designación de las soluciones a problemas identificables como objetos del razonamiento práctico (Benfeld y Johann, 2012). Se asume que, si se le pide a un profesional en formación o en ejercicio que dé cuenta de un determinado principio, articulará conceptos biomédicos, aspectos psicológicos y sociales entre otros, además de su juntura con el *principio de beneficencia*. Se trata de la conjunción de la «conciencia epistémica» y la «conciencia reflexivo-evaluativa» (Vallejo, 2015). Se diseñó un instrumento con una matriz de 5 x 5, la cual articuló cinco functores y cinco variables éticas, formulándose un total de 75 principios específicos de la clínica odontológica, de los cuales fueron seleccionados 25 ítems mediante un proceso de validación por expertos (Robles y Rojas, 2015). Los resultados muestran un creciente dominio en la comprensión de los distintos principios por los estudiantes de pregrado

The Role of Ethical Reasoning in Decision-Making in the Dental Clinic

Abstract

The present work evaluates the condition or status that the principles of the dental clinic hold for the clinician in training; which should not be understood as simple names of things, but as a designation of the solutions to problems identifiable as objects of practical reasoning (Benfeld and Johann, 2012). It is assumed that, if a professional in training or in practice is asked to account for a certain principle, it will articulate biomedical concepts, psychological and social aspects, among others, in addition to its junction with the principle of beneficence. It is about the conjunction of "epistemic awareness" and "reflexive-evaluative awareness" (Vallejo, 2015). An instrument was designed from a 5 x 5 matrix, which articulated five functors and five ethical variables, formulating a total of 75 specific principles to the dental clinic, of which 25 items were selected through a validation process by experts (Robles and Rojas, 2015). The results show a growing mastery in the understanding of the different principles by the evaluated undergraduate students, as well as their interpretation through a technical language that

Recibido: 9 de diciembre de 2022
Aceptado: 2 de febrero de 2023
Declarado sin conflicto de interés

1 Facultad de Estudios Superiores Iztacala. fherresal@gmail.com

evaluados, así como su interpretación a través de un lenguaje técnico que articula conceptos biomédicos, normativos y valoraciones éticas. Se concluye que el razonamiento práctico (ético-deliberativo) responde a coordenadas distintas y complementarias al razonamiento clínico, y sitúa la toma de decisión en la praxis clínica odontológica.

Palabras clave: Principios y conceptos, Clínica odontológica, Toma de decisión, Razonamiento ético-deliberativo.

articulates biomedical and regulatory concepts and ethical assessments. It is concluded that practical (ethical-deliberative) reasoning responds to coordinates that are different and complementary to clinical reasoning, and situates decision-making in dental clinical praxis.

Key Words: Principles and Concepts, Dental Clinic, Decision Making, Ethical-Deliberative Reasoning.

2 Facultad de Estudios Superiores Iztacala. isearrvel_2908@hotmail.com
3 Facultad de Estudios Superiores Iztacala. hilda99rojo@iztacala.unam.mx

Introducción

Desde su formulación, el modelo principialista propuesto por Beachamp y Childdres (1983) fue retomado a modo de "ideario deontológico" en el ámbito de las ciencias de la salud, bajo la suscripción de sus cuatro principios éticos: principio de beneficencia, de no maleficencia, de justicia, y de autonomía. No obstante, este modelo principialista ha caído en un *impasse*, pues los cuatro principios han sido aceptados y repetidos como fórmulas en la praxis médica y odontológica, pero no han conducido a mayores desarrollos, ni en un sentido general hacia una "bioética global" (Osorio, 2005; González, 2007; Herrera, 2021), ni en un sentido particular para determinar su articulación con premisas y conceptos más específicos a la toma de decisión en un ámbito clínico. Es, en este último sentido, que se requiere evaluar las condiciones en que se modulan estos principios generales para el clínico en formación, en una serie de premisas y principios éticos específicos, puntuales y característicos a cada profesión, los cuales regulan la toma de decisión clínica.

Desde esta perspectiva, podemos afirmar que la formación de la ética profesional –como modelo o canon regulador y operativo– es un proceso que se funda muy tempranamente con el ingreso al pregrado y que se actualiza a lo largo de toda la vida profesional, en la medida en que aún el experto es confrontado por situaciones dilemáticas que lo llevan a una toma de decisión bajo compromiso ético, es decir, aquélla donde moviliza los principios y valores adquiridos para llegar a una nueva articulación o puesta a prueba de su "concepción de lo bueno o correcto" bajo la tentativa de resolver un problema.

Adicionalmente, debemos considerar que el «razonamiento ético o práctico» guarda una relación isomorfa con el «razonamiento clínico» –este último está en función del conocimiento biomédico y responde en sus etapas avanzadas a una estructura en script– siendo que, ambos discurren uno al lado del otro pero no se sustituyen o suplantan, y sería lícito afirmar que el razonamiento ético matiza o emplaza las decisiones técnicas quirúrgicas o terapéuticas en general, en una especie de función de acompañamiento.

En este proceso de la «toma de decisión ética» es posible detectar la reiteración de tres momentos o estaciones a nivel procedimental:

a) L*a confrontación con el dilema* o situación problemática derivada de la clínica médica u odontológica, bajo un cierto grado de incertidumbre de las dimensiones a valorar, y bajo el «posicionamiento ético» subsecuente que convoca una *concepción* sobre lo correcto y lo bueno.
b) L*a deliberación ética*, que supone la apelación a principios y su movilización operativa para la ponderación de la situación. En ella, los principios articulan "conceptos normativos" que tienen una función orientadora en la toma de decisión y más tarde reguladora de la acción o modo de proceder.
c) L*a toma de decisión* propiamente dicha, como forma de resolución del problema y que involucra la aplicación de los principios elegidos, así como el apego a su normatividad durante la acción o un desplazamiento de la actuación al margen de los mismos.

En el presente trabajo se evalúa la condición o estatus que guardan, para el clínico en formación, los principios y conceptos normativos de la clínica odontológica, los cuales no se deben entender como simples nombres de cosas, sino que se articulan como los nombres de las "…soluciones a problemas, problemas a los cuales damos nombre para identificarlos como objetos del razonamiento práctico" (Benfeld y Johann, 2012).

Durante este proceso de la toma de decisión bajo deliberación ética, podemos notar que el agente que busca y determina –luego de una reflexión o circunspección– una solución al problema, parte de una cierta «concepción acerca de lo bueno y lo correcto» que comparte con otros profesionales del campo de la salud –como comunidad éticamente pertinente– donde esta *concepción* constituye una *estructura normativa de base*, que organiza sus inclinaciones, expectativas, intereses y deseos correlativos a su práctica profesional, en respuesta a diversos criterios. Es decir, en esos niveles de actuación profesional, las acciones orientadas a la solución del problema de salud responden a principios, por lo que tales acciones no pueden ser arbitrarias o estar infundadas. En relación con la dinámica de este proceso, Benfeld y Johann (2012), precisan lo siguiente:

> En este sentido, necesitamos concepciones sobre lo correcto y lo bueno antes de saber cómo aplicar los conceptos. Así, la tarea de la filosofía práctica es la de *movernos desde los conceptos a las concepciones*, mediante la consideración del problema reflejado en el concepto que indicará, a su vez, la manera en que la concepción resuelve el problema.

Y agregan:

Producir una consideración constructivista de lo correcto y lo bueno es preguntar: ¿hay alguna característica del problema mismo, o de la función indicada por el concepto que pueda mostrarnos su solución?". Por esta razón, la justificación de principios y normas morales no pasa nunca por la determinación de los criterios de evaluación de una acción, sino más bien por la determinación de los principios constitutivos del razonamiento práctico, a los cuales se arriba mediante el señalamiento de los problemas éticos mismos (Benfeld y Johann, 2012).

Si se entiende bien este último aspecto según es señalado por dichos autores (el cual resulta central en este trabajo, a saber: la justificación de principios y normas éticas reguladoras de la actuación clínica), podemos pensar que si se le pide a un profesional en formación o a un profesional en ejercicio que exprese lo que piensa acerca de un determinado principio, (v. gr. "el odontólogo no sólo debe evitar el dolor, sino también considerar el sufrimiento del paciente", o bien: "la atención odontológica está comprometida a nivel sistémico para maximizar el bienestar"), su consideración de tales principios no pasa por la valoración de un caso particular, sino por la manera en que articula el *principio de beneficencia*, es decir, por las razones que él puede aducir para sostenerlo o suscribirlo personalmente como una creencia sólida, tal que le permite interpretar la pertinencia y significado de estas pautas o normas más particulares de la atención odontológica, independientemente de los múltiples casos que haya atendido o no.

Como se puede apreciar, lo que se está probando es *la consistencia formal de dichos principios* y cómo integran una cierta dimensión paradigmática en el ideario de un profesional particular, la cual se conforma a manera de una retícula de creencias validadas que le permiten tomar una decisión en cada caso, las cuales, en su conjunto, constituyen una "concepción" esencial o de base de lo bueno y lo correcto.

Esta dimensión paradigmática, que como argumentamos, se constituye a modo de una "retícula de creencias y deseos" (Rorty, 1999), evidentemente articula conocimientos biomédicos –fisiológicos, anatómicos, bioquímicos, genéticos y que se extiende incluso a lo antropológico y psicológico, entre otros niveles– que le brindan legitimidad y consistencia a un principio o norma particular reguladora de la actuación clínica. Se trata de la conjunción de la «conciencia epistémica» y la «conciencia reflexivo-evaluativa», como las nombra Vallejo (2015, siguiendo a Dennet, 1989 y Wilkes, 2003). Esta cuestión se puede aclarar más si, continuando con nuestro ejemplo, discurrimos lo siguiente: la diferencia entre "dolor" y "sufrimiento" implica considerar que, mientras el dolor supone una cuestión fisiológica –donde la intensidad del estímulo rebasa el umbral tolerable en las terminaciones nerviosas libres– y es señal de un trastorno o padecimiento, por su parte, el sufrimiento implica una cuestión subjetiva que involucra las emociones y los sentimientos del paciente frente a la eventualidad o accidente que le condujo a esa condición de vulnerabilidad; es decir, el dolor involucra básicamente al paciente en su dimensión de organismo, pero el sufrimiento lo implica en su calidad de persona.

Proximidad y diferencia del razonamiento ético-práctico y el razonamiento clínico

Para precisar la especificidad del razonamiento ético-práctico, cabe señalar que, en el proceso de la toma de decisión y en el momento de la deliberación bajo razonamiento ético, puede que tales principios ni siquiera sean enunciados o verbalizados. Esto significa que no necesariamente ocurre que el profesional tenga que hacer el inventario –en cada ocasión que enfrenta un problema o dilema– de los principios y normas de conveniencia que estén involucradas en cada caso. Por otra parte, podemos esperar que, de manera análoga a como lo explica la teoría script para el razonamiento clínico, la solución se produzca activando en la memoria "redes" o "estructuras cognitivas" las cuales se activan ante un caso clínico concreto seleccionando e interpretando la nueva información de manera compleja y en función de la experiencia clínica interiorizada" (Galli y Jimeno, 2010). La teoría script deriva de la psicología cognitiva y se fundamenta en la existencia de redes conceptuales estructuradas en la memoria, cuya complejidad va creciendo con la experiencia clínica para comprender, transformar, categorizar y actuar frente a una situación clínica portadora de incertidumbre (Bogado, 2010).

Sin embargo, esta proximidad o semejanza termina muy pronto, es decir, el razonamiento práctico no supone –como es el caso del razonamiento clínico– un suceso puramente cognitivo que articule conocimientos, sino un acto que involucra la volición. Esto último quedará más claro si seguimos el modelo Frankfurt-Dworkin, descrito por Vilar (1996), desde el cual, la autonomía, es "…concebida como una capaci-

dad de segundo orden de las personas para reflexionar críticamente acerca de sus preferencias, deseos, apetencias, creencias, etc., de primer orden, y la capacidad de aceptar o intentar cambiarlas a la luz de preferencias y valores de orden superior". Como se puede notar, en el razonamiento-ético práctico no se ponen en juego conocimientos abstractos, sino capacidades práctico-operativas que involucran una dimensión volitiva-resolutiva.

Acerca de la condición del «agente de la toma de decisión» en la clínica

Para el profesional en formación no sólo ocurre un cambio –según lo planificado en cada tramo del trayecto curricular– en relación con el monto de conocimientos y recursos técnico-procedimentales pertinentes para su actuación clínica de manera exitosa, sino también se opera en él una permutación en su condición de persona, es decir, en su posicionamiento ético actitudinal ante los problemas de salud y el bienestar del sufriente.

Esta transformación de la índole de su persona en función de una mayor vinculación a la dimensión humanística de su profesión, supone cuestionarnos acerca de las "condiciones necesarias y suficientes de su personeidad (*personhood*)" como lo ubica Vallejo (2015). Tales condiciones de posibilidad suponen su construcción como "agente inteligente, consciente y sensible", lo que viene a coincidir con su institución como un "agente responsable, con derechos y obligaciones" (Dennet, 1989). Tenemos, por tanto, de una parte, condiciones que lo hacen manejarse como un sujeto racional y con posibilidades de deliberar acerca de problemas de distinta naturaleza, lo cual le atribuye además una cierta sensibilidad frente al acontecer y una intencionalidad que lo hace partícipe, de manera autónoma, en contextos intersubjetivos; de otra parte, condiciones que lo hacen ser persona en un sentido moral: capaz de comunicación verbal y "capaz de reciprocar de alguna manera", de hacerse predecibles y confiables, así como de tomar decisiones y asumir las consecuencias de sus actos.

A modo de conclusión de este apartado, diremos que la agencia ética del sujeto que se moviliza en la toma de decisiones, implica que identifique cuáles son los principios y normas involucrados según el caso, y además –siguiendo en ello al constructivismo ético– rechazar la idea de que existan "hechos morales" independientes de la valoración intersubjetiva de los individuos y, por lo mismo que "la elección de principios puede ser reconocida por los agentes como el producto de sus propias acciones, y por tanto, ellos están más inclinados a respetarlos" (Graham, 2006, citado en Benfeld y Johann, 2012).

La distancia funcional odontólogo-paciente

El hombre en todos los tiempos ha buscado sanar y ayudar a otros a salir de sus situaciones de menesterosidad, esto construye la proximidad al otro en un espacio de interés común. La compasión como realidad emocional y el altruismo como valor, nos mueven a buscar el bien del otro en la medida en que nos preocupa su malestar, ambos actualmente se articulan al principio de beneficencia.

La "distancia funcional" con el paciente puede matizar la toma de decisión clínica, en la medida en que condiciona nuestro posicionamiento ético. Tal distancia funcional con el paciente se articula con el acto odontológico, el cual implica una relación esencialmente diádica, como el encuentro entre paciente y agente de la salud, que se comunican entre sí, uno como "persona enferma" y el otro como "persona capaz de brindarle ayuda" en función de sus conocimientos técnicos y sus habilidades profesionales.

Gracia (2004), señala que en el último tercio del siglo XX la forma de relacionarse del odontólogo con el enfermo ha cambiado más que en los veinticinco siglos anteriores. Esta relación camina hacia una relación más claramente participativa cimentada en la autonomía del paciente y en una toma de decisiones centrada en la confianza, el respeto mutuo y la veracidad.

Laín (1984) indica que, en el modo de relacionarse del profesional de la salud ante la enfermedad que padece el paciente, se pueden discernir hasta cuatro momentos, que son: a) el afectivo, en el cual se perciben las emociones que expresa el paciente frente a la enfermedad que padece –temor, ansiedad, desesperanza apatía, infantilización, Jovell, (2012)–; b) el interpretativo, mediante la atribución de un sentido de lo que ve, hace y padece el paciente encaminados hacia un diagnóstico –también el enfermo tiende a darle un determinado «sentido vital» a su padecer–; c) el operativo, que refiere al modo en que se movilizan recursos técnico-científicos para la atención de la salud; y d) el moral, relacionado con el hecho de que los enfermos pueden o no, responsabilizarse de su enfermedad, actuar conforme a unos valores que van a determinar la relación a su propia salud.

El paciente necesita insertarse en una relación odontólogo-paciente de plena confianza, respeto y que se reconozca como humana, empática, meticulosa, y le

transmita seguridad, además de requerir ser franca y veraz, salvaguardando la intimidad y que se le considere como una persona en su sentido pleno. El principio ético de la autonomía prescribe que los odontólogos deben tener cuidado de no usurpar las elecciones o preferencias del paciente al asumir sus objetivos, ni de privar al paciente del conocimiento y las condiciones necesarias para ejercer su elección. De esta manera, se objetivan como condicionantes de la distancia funcional los siguientes aspectos: 1) los pacientes pueden tomar decisiones autónomas en el manejo de su salud oral; 2) los profesionales de la odontología deben estar capacitados para educar a sus pacientes, de modo que puedan manejar el tratamiento de su afección y evitar complicaciones previsibles; 3) la asunción de la promoción del bienestar de los pacientes como una tarea permanente (Gracia y Lázaro, 2009).

Al afirmarse que la forma en que se relacionan los odontólogos y los pacientes ha cambiado más en las últimas décadas que en los siglos anteriores (Siegler, 2011), se tipifica el pasaje de un modelo "paternalista" a un modelo "burocrático" para más tarde arribarse a los modelos de la "autonomía" y de la "toma de decisiones compartidas", donde este último establece las bases de una práctica médica colaborativa. Para Laín (1984), la relación odontólogo-paciente ideal exige un modelo de *amistad* entre el enfermo y el odontólogo, como sustento del modelo de toma de decisiones compartida.

Entre los factores que pueden afectar la distancia funcional están: a) tratar a pacientes durante mucho tiempo es un riesgo que puede malinterpretar una relación profesional como una amistad personal; b) los dentistas deben tener especial cuidado al decidir tratar a un miembro de su familia, pareja o amigo personal cercano, especialmente en los casos de tratamientos complejos, c) la atención gratuita (altruista) estigmatiza inevitablemente, condenando a un paciente a ser clasificado como un caso de caridad.

La «distancia funcional» con el paciente, puede resultar determinante en la toma de decisión de toda intervención clínica y resulta un vector a considerar en la deliberación ética, en la perspectiva de lograr objetivos comunes para ambos y obtener una mejoría general de la salud.

La especificidad de la clínica odontológica como escenario de toma de decisiones

Durante su ejercicio profesional, el cirujano dentista debe afrontar situaciones clínicas y relacionales con implicaciones éticas. En su aspecto clínico los procedimientos odontológicos suponen ejercicios diagnósticos complejos y reclaman habilidades técnicas específicas, por lo que la manera de aplicar estos criterios se basa en el juicio especializado y la consideración organísmica y ética del paciente.

Desde ese lugar, cada tentativa de intervención o recomendación terapéutica tiene una implicación ética que involucra las expectativas del paciente. La imagen que proyecte el dentista dependerá del modo cómo aborde estas situaciones, lo que influirá también en el resultado final del procedimiento. Por ello es imprescindible que el odontólogo de práctica general conozca los principios éticos, así como las responsabilidades de su profesión, con el objetivo de situar los principales problemas de salud para darles solución, propiciando una mejor calidad en la atención a los problemas de salud y satisfacción de la población.

Toma de decisiones en la clínica según el tipo de atención

Existen diferencias significativas entre el ejercicio de la profesión del odontólogo institucional y el odontólogo particular. Diversos estudios (López, 1963; Prado y Jarillo, 2018) mencionan que los odontólogos consideran que existe mayor autonomía en el sector particular, mientras que en el servicio institucional el clínico debe seguir un protocolo de atención odontológico establecido, siendo muy común que se establezcan metas de productividad, se fijen números de actividades a realizar al mes, por consiguiente, el odontólogo termina adaptándose a un esquema de mercado, con las desventajas siguientes: alta demanda, mayor trabajo para el clínico, disminución del tiempo disponible para cada paciente, lo cual se traduce en la limitación del número de tratamientos y tipo de procedimientos que se pueden realizar al paciente.

Freitas (2007) encontró que, debido a los cambios en el sistema de salud, un gran número de odontólogos ven limitada su autonomía debido al exceso de trabajo, las malas remuneraciones y, en general, la falta de condiciones para ejercer y atender a los ideales de la buena práctica clínica, todo ello producto de sobreponer aspectos económicos y cuantitativos a la calidad de la atención odontológica.

La toma de decisión en las distintas especialidades

La odontología actual se ha subdividido en diferentes áreas de conocimiento y atención (odontología restaurativa, endodoncia, prostodoncia, prótesis, cirugía bucal y maxilofacial, ortodoncia, odontología esté-

tica, odontología infantil, periodoncia e implantología), donde el razonamiento clínico aparece como una competencia transversal esencial para el cuidado en la salud oral a modo de una red integrada de conocimientos para identificar y resolver problemas clínicos (Khatami & Macentee, 2011; Khatami, MacEntee, Pratt, & Collins, 2012). La interacción con los pacientes actualmente requiere de comunicación competente, pensamiento crítico, profesionalismo, ética y conciencia del contexto social y cultural en que se desarrolla la práctica. La responsabilidad profesional que esto supone, establece un creciente equilibrio en la relación odontólogo-paciente y promueve mayor colaboración al aclarar los derechos y responsabilidades de odontólogos y pacientes; el conocimiento y la participación del paciente sobre su enfermedad, así como la evaluación de los riesgos y beneficios de toda intervención.

El odontólogo actual se enfrenta a una toma de decisiones clínicas muy compleja ya que debe tener en cuenta: a) la visión de las distintas especialidades; b) su propia autonomía; c) las distintas opciones de ejecución de los planes de tratamiento; d) el establecimiento de prioridades en el procedimiento; y d) las necesidades, expectativas y la economía de los pacientes. Es bien sabido que el odontólogo en su práctica clínica está sujeto a cumplir metas para mejorar la calidad de su atención de manera permanente, y bajo las expectativas del paciente, por lo que de manera involuntaria entra en competencia con otros colegas y su ejercicio profesional muchas veces se convierte en una profesión de ventas de servicios y no de prestación de servicios. Esto lo lleva a ofrecer, de manera inadecuada e indiscriminada, procedimientos en áreas que no le competen, lo que promueve expectativas falsas o inalcanzables y, sobre todo, el incumplimiento y desconocimiento, parcial o total, del marco normativo que regula el ejercicio de la profesión.

Siendo el propósito general del presente trabajo determinar la especificidad del razonamiento práctico (ético-deliberativo) en el proceso de la toma de decisión, se evaluó la condición o estatus que guardan, para el clínico en formación, los principios y conceptos normativos de la clínica odontológica; articulados como soluciones a problemas, y a los cuales damos nombre para identificarlos como objetos del razonamiento práctico.

Método

Para determinar la especificidad del razonamiento ético-deliberativo se diseñó un instrumento de evaluación a partir de una matriz de 5 x 5, la cual articuló cinco functores, a saber: 1) el dolor y/o sufrimiento, 2) la disfunción anatomo-funcional, 3) la estética corporal, 4) la afección patológica y el compromiso sistémico, 5) el horizonte de la muerte (Herrera *et al.* 2019), relacionados con cinco dimensiones éticas: bien /mal, deber, felicidad, justicia y bienestar común, de modo que se determinaran principios específicos de la clínica odontológica a modo de ítems de pertinencia ética que sitúen la toma de decisión clínica. Se formularon un total de 75 principios específicos de la clínica odontológica de los cuales fueron seleccionados 25 ítems a partir de un proceso de validación por expertos (Robles y Rojas 2015). Adicionalmente, se realizó un muestreo por conveniencia (no probabilístico y no aleatorio), determinándose una muestra poblacional entre los alumnos del pregrado odontológico, para contar con un total de ciento veinticinco alumnos. Los alumnos respondieron al instrumento de manera pronta y expedita, al cual tuvieron acceso por mediación de la plataforma Google Forms.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a través del instrumento de evaluación aplicado en el cual se presentaban una serie de principios específicos a la clínica odontológica de modo que los estudiantes evaluados pudieran expresar a su juicio, la pertinencia de dichos principios y el entramado conceptual que lo articula. Los Cuadros 1, 3 y 5 muestran, por una parte, los "conceptos de base" utilizados para dar cuenta del principio formulado en cada ítem y, por otra parte, los "valores implicados", según la interpretación del total de los estudiantes evaluados del 1er, 3er y 4to año del pregrado odontológico. Los Cuadros 2, 4 y 6, muestran enunciados característicos de los estudiantes del pregrado odontológico (1er, 3er y 4to año evaluados), en donde se articulan conceptos y valores éticos para dar cuenta del principio formulado en cada ítem.

Como se observa en los distintos cuadros, existe una proliferación de conceptos para dar cuenta de cada uno de los principios de la clínica odontológica enunciados, y del mismo modo se sitúan una serie de valores para dar cuenta de la pertinencia y suficiencia de la actuación clínica y ética del odontólogo.

Conclusiones

En términos generales la formación profesional

Cuadro 1. Muestra los "conceptos de base" utilizados para dar cuenta del principio formulado en cada ítem y los "valores implicados", según la interpretación de los estudiantes del 1er año del pregrado odontológico

Item	Conceptos relacionados	Valores implicados
I. Prolongar las citas de los pacientes con dolor agudo les induce sufrimiento.	Tratamiento de la enfermedad; Dolor agudo; Enfermedad; Intensidad del dolor; Homeostasis; Priorizar; Atención inmediata; Agravamiento; Evitar; Necesidades del cuidado; Posposición del tratamiento; Intento de otros recursos; Disminución del dolor; Tratamiento correcto.	Beneficencia; No maleficencia; Atención oportuna; Persona; Deber; Bienestar; Cuidado; Eticidad; Ayudar al paciente; Eficacia; Manejo de emociones; Obligación profesional.
II. El odontólogo debe ofrecer atención prioritaria a dolores agudos y urgencias dentales para evitar crisis de ansiedad o estados de angustia.	Atención prioritaria; Malestar; Evolución del dolor; Presencia negativa del dolor; Estado de desesperación; Causar ansiedad; Grado de riesgo; Angustia y ansiedad; Afección bucal; Tipificar padecimientos; Urgencia; Dolor manifiesto; Preservar dientes; Intensidad del dolor; Resolución correcta; Atención de emergencia.	Atención igualitaria; Evitar la angustia; Resolver problemas; Priorizar el bienestar; Empatía; Salvaguardar la salud; Ayudar a recuperar la salud; Justeza; Respetar las citas de otros pacientes.
III. Fomentar en el paciente el cuidado de la salud bucal le permitirá disfrutar su vida más plenamente.	Higiene bucal; Patología bucodental; Sistema estomatognático; Prevención; Enfermedad periodontal; Salud bucal; Calidad de vida; Sistema corporal; Ciclo vital; Evitar problemas de salud; Alimentación; Sistema masticatorio; Necesidades fisiológicas; Cuidado y limpieza; Caries; Técnica de cepillado; Visita rutinaria dentista; Reducción de riesgos; Complicaciones.	Valor superior; Cuidado de la salud; Buena higiene; Educación para la salud; Cuidado salud bucal; Calidad de vida; Satisfacción; Beneficio para la salud; Dientes sanos; Bienestar; Tomar conciencia.
IV. Un odontólogo que ofrezca procedimientos en áreas de atención que no le competen está promoviendo expectativas falsas o inalcanzables.	Anatomía general; Sistema estomatognático; Especialidad; Tratamiento; Salud; Paciente; Iatrogenia negativa; Capacidades necesarias; Conocimiento; Experticia; Manejo de la situación; Área de especialidad; Imagen profesional; Negligencia; Especialización; Límites de intervención; Canalizar; Advertir al paciente; Daño irreversible.	Conocimiento a profundidad; Ética profesional; No maleficencia; Proceder correcto; Beneficencia; Experticia.
V. Alcanzar el éxito en el manejo del dolor agudo repercute en la satisfacción personal del odontólogo	Capacidad de ayudar; Persona; Satisfacción; Meta profesional; prioridad; Salud; Restablecer; Supresión del dolor; Estabilización; Tratamiento o procedimiento; Manejo correcto de situaciones; Grado de experiencia; Conocimiento; Prevención.	Ayudar a otros; Satisfacción personal; Restablecer la salud; Aliviar el dolor; Bienestar del paciente; Tranquilidad; Tratamiento exitoso; Buen trabajo.
VI. La restitución óptima de las funciones dentales es un propósito y un valor en toda intervención	Intervención; Tratamiento dental; Vitalidad paciente; Preservar; Pieza dental; Aliviar afecciones; Deglución; Máquina masticatoria; Tratamiento dental; Objetivo de intervención; Persona; Práctica odontológica; Funciones dentales; Órganos dentales; Restablecimiento parcial; Meta.	Restablecer la salud; Preservar piezas dentales; Correcta deglución; Mejorar la salud; Funcionamiento adecuado; Conservar la salud; Orden y pureza dental; Salvar el diente.

Fuente: Elaboración propia.

del odontólogo supone la integración de conocimientos, destrezas y valores, existiendo competencias transversales que, como el razonamiento clínico y el razonamiento ético-deliberativo, condicionan la calidad, profundidad y eficacia con la que estos conocimientos, destrezas y valores se sitúan en la clínica odontológica.

Sin duda, los códigos éticos están llamados, en un escenario de formación profesional, a regular la calidad de sus prácticas reportando y refiriendo casos de trabajos de mala calidad y prácticas no éticas, y situando valores para el respeto mutuo entre profesionales y las relaciones paciente-odontólogo, es decir, garantizan la responsabilidad del actuar del odontólogo, la autonomía del paciente –pues este último reconoce su participación en el proceso de la enfermedad y se hace coparticipe de esta– asumiendo igualmente riesgos y eventualidades. Pero, consideramos nosotros, la deliberación ética no se agota en la sola prescripción deontológica, sino que supone un horizonte más amplio y viene a perfeccionar en el territorio del diagnóstico y la toma de decisión en un

Cuadro 2. Muestra enunciados característicos de los estudiantes del 1er año del pregrado odontológico, en donde se articulan conceptos y valores éticos para dar cuenta del principio formulado en cada ítem

Item	Enunciados característicos	Conceptos relacionados	Valores implicados
I. Prolongar las citas de los pacientes con dolor agudo les induce sufrimiento.	Muy cierto, una característica de la práctica odontológico es tratar enfermedades, mas no prolongarla. Un dolor agudo deberá tratarse lo más pronto posible ya que el dolor es molesto para quien lo tenga.	Tratamiento de la enfermedad Dolor agudo Enfermedad	Beneficencia No maleficencia Atención oportuna
	Considero que sí afecta al paciente puesto que el dolor intenso está presente e influye en la homeostasis de la persona.	Intensidad del dolor Homeostasis	Persona
II. El odontólogo debe ofrecer atención prioritaria a dolores agudos y urgencias dentales para evitar crisis de ansiedad o estados de angustia.	El odontólogo sí debería de priorizar estos dolores con el fin de poder salvar los dientes del paciente.	Priorizar Preservar dientes	Salvaguardar la salud
	Sí, creo que en estos casos se tiene que clasificar la urgencia del padecimiento y sobre todo ser empático, dado que el tiempo de todos vale; pero, si realmente es algo urgente, pienso que sí debería ser prioritario.	Tipificar padecimientos Urgencia Priorizar	Empatía
III. Fomentar en el paciente el cuidado de la salud bucal le permitirá disfrutar su vida más plenamente.	Correcto, la boca es vital para la vida del ser humano; es por ello que se debe fomentar una buena higiene y cuidado de ella, así evitará sufrir afecciones en el sistema estomatognático.	Higiene bucal Patología bucodental Sistema estomatognático	Valor superior Cuidado de la salud Buena higiene Educación para la salud
	Sí, ya que a lo largo de su vida podrá evitar muchas enfermedades periodontales, además de que el cuidado de su boca da como resultado una calidad de vida mejor, ya que la boca está muy relacionada con otros sistemas del cuerpo.	Prevención Enfermedad periodontal Salud bucal Calidad de vida Sistema corporal Ciclo vital	Cuidado de la salud bucal Calidad de vida
IV. Un odontólogo que ofrezca procedimientos en áreas de atención que no le competen está promoviendo expectativas falsas o inalcanzables.	Considero que sí puesto que, aunque sabemos temas de anatomía general, realmente sólo estudiamos a profundidad el sistema estomatognático y su tratamiento.	Anatomía general Sistema estomatognático Especialidad Tratamiento	Conocimiento a profundidad
	Es poco ético, porque inicialmente podría estar comprometiendo la salud del paciente.	Salud Paciente Iatrogenia	Ética profesional No maleficencia
V. Alcanzar el éxito en el manejo del dolor agudo repercute en la satisfacción personal del odontólogo.	Sí, ver que puedes ayudar a otros es una gran satisfacción como persona.	Capacidad de ayudar Persona Satisfacción	Ayudar a otros Satisfacción personal
	Sí, ya que la meta inicial del odontólogo es regresar la salud a un paciente y no tener dolor es parte esencial de la salud	Meta profesional Prioridad Salud Restablecer Supresión dolor	Restablecer la salud Evitar el dolor
VI. La restitución óptima de las funciones dentales es un propósito y un valor en toda intervención	Sí, el objetivo de cualquier intervención o tratamiento dental es poder devolverle al paciente la vitalidad y aliviar sus afecciones, intentando preservar las piezas dentales.	Intervención Tratamiento dental Vitalidad paciente Preservar Pieza dental Aliviar afecciones	Restablecer la salud Preservar piezas dentales
	Sí, ya que el paciente tendrá una correcta deglución y máquina de masticar al finalizar el tratamiento, es el objetivo de un tratamiento	Deglución Máquina masticatoria Tratamiento Objetivo de intervención	Correcta deglución

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 3. Muestra los "conceptos de base" utilizados para dar cuenta del principio formulado en cada ítem y los "valores implicados", según la interpretación de los estudiantes del 2do año del pregrado odontológico

Item	Conceptos relacionados	Valores implicados
VII. El odontólogo debe buscar un balance entre la solución a la disfunción dental y la estética bucal.	Disfunción dental estética; Disfunción dental estética balance; Actualidad estética muy importante para las personas; Decir al paciente lo que quiere saber, consentimiento informado; Buena rehabilitación estética y no solo funcional, las dos van de la mano para el correcto funcionamiento; Condiciones en boca; Dientes estéticos; Priorizar salud; Buscar función y estética, no siempre en los procedimientos se trata sólo de verse bien, Rehabilitar; buscar estética y función, No empeorar estado del paciente por anormal esfuerzo; Prioridad solución a disfunción; Estética función muy importante, balance; mejor resultado posible; Primero solución a la disfunción dental; estética fundamental; Autoestima paciente; Salud dental paciente; Importancia estética.	Atención odontológica; Rehabilitar disfunción; Estética; equilibrio; Atención odontológica Devolver estética; Complacer paciente inmoral Atención bucal; Rehabilitación estética y función equilibrio; Atención odontológica rehabilitar disfunción estética equilibrio; Atención oportuna función estética rehabilitar, Atención odontológica ayuda de paciente; Prioridad atención bucal a disfunción; Atención odontológica función estética equilibrio; Desapego; Prioridad disfunción dental estética; Manejo de emociones; atención odontológica dar atención odontológica estética; Priorizar equilibrio entre estética y función; Honestidad; Atención.
VIII. Cualquier disfunción dental o maxilofacial va en detrimento en el bienestar y la dicha del paciente.	Si es así algunas acuden más por lo estético; Mal funcionamiento, mal posición repercusiones persona; Buscar diagnóstico recomendable paciente área tener conocimientos qué se puede hacer; Muchas disfunciones no producen detrimento rehabilitación temprana buena opción; Desmejora en su estado ánimo vida personal social falta de funcionamiento cavidad bucal; Sienta mal; Tipos de problemas acciones rutinarias; Genera malestar integral; Correcto orden verificar; Problema de salud produce malestar paciente; Salud bucal vital, salud general; Anomalía ámbitos de vida; Procedimiento paciente gastar en solución de problemas; Disfunción causa malestar paciente sentirá disfunción; Largo plazo malestar articulación; Vida saludable.	Servicio odontológico escucha paciente; Ética repercusiones; conocimiento atención odontológica; Prevención atención oportuna rehabilitación; Ética atención odontológica manejo de emociones; Maleficencia; Honestidad bienestar; Servicio odontológico bienestar; Ayuda al paciente obligación profesional; Atención odontológica oportuna ética; Priorizar atención oportuna calidad de vida; Rehabilitación atención oportuna; Atención oportuna odontológica no maleficencia; Honestidad atención odontológico; Atención oportuna calidad de vida bienestar; Manejo de emociones; Servicio; Maleficencia bienestar; Manejo de emociones atención oportuna; Atención oportuna.
IX. La determinación del precio justo por la atención odontológica según el padecimiento o disfunción es una tarea esencial.	Precios muy caros; precio justo, todo cuesta; Cobrar justo ambas partes; Precio cada tratamiento justo beneficiar pacientes elevado pagar; Tratamiento requieren preparación buen resultado poder lograrlo; Valor tratamiento; Reconocer odontólogo paciente precio justo; Invertir tiempo hacer buen trabajo; Variación de materiales paciente afecciones; Cobra por lo que realiza; Paciente pagando obtener buenos resultados; Trabajo vale; Pacientes precio justo ambas partes.	Precio justo; Poder; Precio justo honestidad; Justo precio beneficio; Atención oportuna odontológica precio justo; Servicio; Atención oportuna ayudar paciente reconocimiento del profesional; Hacer buen trabajo atención odontológica; Atención oportuna odontológica; Atención odontológica pago; Atención odontológica beneficio costo; Seguridad; Equilibrio paciente y odontólogo.
X. ¿El odontólogo al realizar tratamientos para devolver la función masticatoria debe tomar en cuenta solo el bienestar del paciente o también hacer caso a las opiniones de su familia?	Opinión familiar personas mayores de edad, niños pequeños, personas con enfermedad; Solo opinión bienestar paciente capaz de decidir; Decisión personal; bienestar del paciente devolver función masticatoria; Opinión de familiares miembros responsables paciente decisión de familiares; Necesidad paciente proceso tratamiento; odontólogo conocimientos; Autoestima paciente escuchar opiniones decisión final profesional tratamiento; No hacer caso familiares paciente molestia; Paciente mayor de edad; Principal salud bienestar paciente.	Atención oportuna beneficio tomar en cuenta a familiares; Tomar en cuenta opinión paciente bienestar; Justo; Bienestar tomar en cuenta opinión de paciente; Decisión de paciente escuchar tutores; Rehabilitación escuchar opinión paciente; Decisión odontólogo beneficio ayuda de paciente; Caso a paciente no familiares; Atención odontológica escuchar paciente; Bienestar salud Escuchar paciente; Bienestar atención oportuna prioridad paciente; Bienestar atención oportuna priorizar opinión de paciente; Bienestar.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 4. Muestra enunciados característicos de los estudiantes del 2do año del pregrado odontológico, en donde se articulan conceptos y valores éticos para dar cuenta del principio formulado en cada ítem

Item	Enunciados característicos	Conceptos relacionados	Valores implicados
VII. El odontólogo debe buscar un balance entre la solución a la disfunción dental y la estética bucal.	Primero va la solución a la disfunción dental y después la estética, pero para el paciente son muy importantes ambas, entonces tal vez si se necesita un balance.	Disfunción dental Estética balance	Atención odontológica. Rehabilitar disfunción. Estética equilibrio
	Sí, debemos de ver qué es lo que le queda al paciente, hay pacientes que tratarán de decirte lo que quieren sabiendo que no es lo más recomendado y haremos que entienda que no es lo que se recomienda, pero si insiste, lo hacemos siempre y cuando firme el consentimiento informado.	Paciente decir lo que quieren saber consentimiento informado.	Complacer paciente inmoral atención bucal
VIII. Cualquier disfunción dental o maxilofacial produce un detrimento en el bienestar y la dicha del paciente.	Sí, significa una desmejora en su estado de ánimo e interviene en su vida personal y social, ya que no tiene el correcto funcionamiento de su cavidad bucal.	Desmejora en su estado animo vida personal social Falta de funcionamiento cavidad bucal	Ética atención odontológica Manejo de emociones
	Sí, cualquier disfunción por consecuencia causa malestar por lo que el paciente no se sentirá a gusto hasta atender dicha disfunción.	Disfunción causa malestar, paciente sentirá disfunción	Atención oportuna odontológica, no maleficencia
IX. La determinación del precio justo por la atención odontológica según el padecimiento o disfunción es una tarea esencial.	El paciente debe reconocer lo que el odontólogo hizo y hace para poder atenderlo, el precio justo puede variar según las condiciones en que se encuentra el paciente.	Reconocer odontólogo paciente precio justo	Atención oportuna Ayudar paciente Reconocimiento del profesional
	Si ya que el paciente al estar pagando espera obtener buenos resultados.	Paciente pagando obtener buenos resultados	Atención odontológica beneficio costo
X. ¿El odontólogo al realizar tratamientos para devolver la función masticatoria del paciente debe tomar en cuenta solo el bienestar del paciente o también debe hacer caso a las opiniones de la familia del paciente?	Debe de tomar tanto el bienestar del paciente y devolver la función masticatoria como la tenía antes para no provocar más problemas que tenía antes.	Bienestar del paciente, devolver función masticatoria	Bienestar Tomar en cuenta opinión de paciente
	Debemos tomar en cuenta la opinión de los familiares y principalmente del paciente, pero lo más importante es darle bienestar y salud, por lo tanto, se les debe explicar el porqué de los procedimientos y hacerles entender si no están de acuerdo.	Opinión de familiares, principalmente paciente Salud procedimiento	Bienestar Atención oportuna Priorizar opinión de paciente
XI. El odontólogo maneja un ideal de belleza dental y responde a estándares de calidad ¿cuáles suscribes tú?	Trabajar con materiales de calidad para que den correcta funcionalidad, pero también que sean estéticos.	Calidad de materiales estéticos Paciente correcta funcionalidad	Atención odontológica con materiales de calidad
	La belleza es subjetiva, pero normalmente uno ve belleza en un paciente con dientes alineados y un color claro.	Belleza subjetiva clase I, dientes alineados, color claro	Atención odontológica Belleza subjetiva
XII. El deber del cirujano dentista es actualizarse en todo lo referente a materiales nuevos relacionados a la estética.	Sí, porque debemos ver que es más conveniente tanto para trabajar como para el resultado qué recibirá el paciente, costos, etc.	Conveniente, costos, paciente	Actualización continua Bienestar
	En la odontología siempre se van renovando los materiales, por lo tanto, debemos estar informados para elegir el material que sea de mejor calidad, en la actualidad la mayoría de los materiales nos darán una buena estética para el paciente.	Renovando materiales Informados para elegir materiales Mejor calidad estética paciente	Actualizarse constantemente Materiales estéticos

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 5. Muestra los "conceptos de base" utilizados para dar cuenta del principio formulado en cada ítem y los "valores implicados", según la interpretación de los estudiantes del 4to año del pregrado odontológico

Item	Conceptos relacionados	Valores implicados
XXI. Cuando el odontólogo da un diagnóstico certero de una afección patológica grave o terminal, aumenta las expectativas de vida del paciente.	Diagnóstico temprano; Enfermedades sistémicas: Manifestaciones en boca; Valoración odontológica: Tratamiento certero: Comunicación; Expectativas de vida: Caso clínico; Mejor pronóstico; Evitar complicaciones; Cronicidad: Paciente agradecido; Satisfacción: Prevenir patológicas; Prolongar la vida del paciente: Rehabilitar; Falsas expectativas; Salud del paciente:	Bienestar del paciente; Calidad de vida; Colaboración; Compromiso; Comunicación; Conocimiento: Devolver la salud: Empatía; Gratitud; Honestidad: Necesidades del paciente; Preservar la salud: Profesionalidad: Seguridad:
XXII. El mal proceder del odontólogo que me precedió debe ser explicada al paciente.	Ser profesional: Solucionar: Beneficiar al paciente; No criticar: Alternativas de tratamiento; Procedimientos mal realizados: Informar al paciente; Ser honesto: Afrontar consecuencias; Devolver la salud; Evitar demandas: Secuelas: Derecho del paciente: Respeto; Complicaciones: Mala praxis; Responsabilidad del odontólogo;	Beneficencia; Compromiso: Comunicación; Conocimiento: Honestidad; Integridad: Justicia; No maleficencia: Profesionalidad: Respeto: Restituir la salud; Servicio:
XXIII. La pérdida de un órgano dental conlleva un proceso de duelo para el paciente.	Pérdida de la función; Envejecimiento: Sentimientos positivos; Extraer por dolor: Sonrisa del paciente; Restaurar la función: Dejar de sonreír: Evitar la pérdida: Diente sano: Desconocimiento; Economía; Alternativas de tratamiento: Tratamiento farmacológico; Eliminar dolor: Economía del paciente: Estética del paciente: Mutilación: Riesgos: Consecuencias; Rehabilitar la función: Autoestima; Estética dental:	Autoconfianza: Autocuidado; Autoestima; Bienestar del paciente; Calidad de vida; Conocimiento; Educación para la salud: Estética; Mantener la salud; Necesidades del paciente: Preservar la estabilidad; Preservar la función; Profesionalidad: Salud; Seguridad:
XXIV. Sería injusto no advertir o remitir al paciente cuando sospechamos que su padecimiento es grave y peligroso que pone en riesgo su vida.	Diagnóstico temprano: Conocimientos del clínico: Relación odontólogo paciente: Remitir al paciente: Alto riesgo; Médico especialista; Evitar complicaciones; Pérdida de la vida: Agradecer: Justo; Honesto: Padecimiento grave; Preservar la salud; Falta de ética: Prevenir: Calidad de vida: Injusto: Mal pronóstico; Historia clínica; Cavidad bucal; Estado de su salud: Poco ético: Informar al paciente: Negligencia:	Beneficencia: Calidad de vida; Compromiso: Comunicación; Conocimiento; Educación para la salud: Ética: Experticia; Honestidad: Justicia: Mantener el equilibrio; No maleficencia: Preservar la salud: Profesionalidad: Servicio:

Fuente: Elaboración propia.

ámbito clínico la eficacia del razonamiento clínico, resultando como hemos señalado, en la conjunción de la «conciencia epistémica» y la «conciencia reflexivo-evaluativa» (Vallejo, 2015).

Hemos considerado también que los cuatro principios generales del modelo principialista: principio de beneficencia, de no maleficencia, de justicia y de autonomía, para cumplir su función reguladora de la praxis clínica, se desdoblan y articulan a toda una serie de principios más particulares, característicos en este caso, de la clínica odontológica. El instrumento formulado en el presente trabajo da cuenta de al menos 75 principios y conceptos normativos que vienen a regular la actuación del profesional, pero sin duda existe la posibilidad de establecer jerárquicamente muchos más, si bien es una tarea que sobrepasa los límites del presente estudio.

Por otra parte, al analizar los resultados de su relación a los principios evaluados, los estudiantes del pregrado muestran un elevado nivel de consciencia, pues inscriben el ejercicio de la práctica odontológica en el centro de una responsabilidad clínica, civil, penal y administrativa. Esbozan también un perfil del clínico manifestando que es necesario que el clínico sea ético, tenga conocimientos especializados o en su defecto conozca sus límites para remitir los tratamientos cuando sea necesario. Adicionalmente, consideran importantes ciertos valores como el profesionalismo, así como la empatía del odontólogo al momento de conocer las necesidades estéticas, funcionales y económicas del paciente sobre todo en el momento de tomar decisiones. En la articulación de los principios y su manera de interpretarlos, ellos reconocen como propósito esencial u objetivo final,

Cuadro 6. Muestra enunciados característicos de los estudiantes del 4to año del pregrado odontológico, en donde se articulan conceptos y valores éticos para dar cuenta del principio formulado en cada ítem

Item	Enunciados característicos	Conceptos relacionados	Valores implicados
XXI. Cuando el odontólogo da un diagnóstico certero de una afección patológica grave o terminal, aumenta las expectativas de vida del paciente	Sí, muchas enfermedades pueden tener manifestaciones en boca por lo que puede ser muy importante la valoración odontológica para el diagnóstico	Enfermedades; Manifestaciones en boca; Valoración odontológica; Acelerar el diagnóstico.	Compromiso; Profesionalidad; Conocimiento; Preservar la salud; Bienestar del paciente; Comunicación
	El paciente se sentirá agradecido con el profesional cuando su rehabilitación haya sido satisfactoria para él.	Paciente agradecido; Profesional; Rehabilitación satisfactoria	Compromiso; Calidad de vida; Preservar la salud; Gratitud
XXII. El mal proceder del odontólogo que me precedió debe ser explicada al paciente.	Explicar las complicaciones vistas, pero nunca hablar de más sobre el trabajo de otro colega	Explicar complicaciones sin hablar de más del trabajo de otro colega;	Honestidad; Profesionalidad; Restablecer la salud; Justicia
	En caso de encontrar iatrogenias o evidencias de mala praxis, se debe comentar al paciente, pues su mal ejercer puede ser el que haya ocasionado la afección actual del paciente.	Iatrogenias; Mala praxis; Informar al paciente; Ocasionar la afección; Paciente;	Profesionalidad; Comunicación; Honestidad; No maleficencia; Beneficencia
XXIII. La pérdida de un órgano dental conlleva un proceso de duelo para el paciente	Claro, la pérdida de un órgano dental es una mutilación. Cuando se trata de un diente anterior, es un procedimiento de recuperación más tardado, ya que no siempre cuentan con los recursos para adquirir un reemplazo provisional.	Pérdida de un órgano dental es una mutilación. Diente anterior, Contar con recursos para adquirir un reemplazo provisional.	Autocuidado; Preservar la salud; Preservar la función; Bienestar del paciente; Autoestima;
	En total acuerdo, como antes se mencionó la autoestima va de la mano con la estética dental del paciente.	Autoestima Estética dental; Paciente.	Educación para la salud; Autocuidado; Calidad de vida; Estética
XXIV. Sería injusto no advertir o remitir al paciente cuando sospechamos que su padecimiento es grave y peligroso que pone en riesgo su vida.	Se debe avisar al paciente para evitar empeorar el pronóstico y tiempo de tratamiento, así como su recuperación	Informar al paciente; Empeorar el pronóstico; Tiempo de tratamiento; Recuperación;	Profesionalidad; Restituir la salud; Mantener el Equilibrio; No maleficencia; Compromiso; Devolver la salud; Calidad de vida
	Solo sería injusto si estamos completamente seguros con respecto al diagnóstico, en dado caso que sepamos que está fuera de nuestro conocimiento o habilidad lo justo sería remitirlo con un especialista	Injusto; Diagnosticar; Conocimiento; Habilidad; Remitir con el especialista	Conocimiento; Profesionalidad; Compromiso; Preservar la salud; Experticia; Justicia; Beneficencia

Fuente: Elaboración propia.

que el plan el tratamiento resulte exitoso, mejore la calidad de vida, restaure la salud y devuelva la función al sistema estomatognático.

También toman en consideración que, de manera cotidiana, el cirujano dentista debe enfrentar situaciones que reclaman el manejo de principios y nociones éticas para así no incurrir en una mala praxis profesional ya que gran parte de los problemas identificados en el ámbito de la relación clínica entre cirujano dentista y paciente se deriva de la falta de información y fallas en la comunicación entre el clínico y el consultante.

Para terminar, podemos formular algunas consideraciones finales que, dada su significación abren la posibilidad de estudios posteriores:

1. Se observa que el manejo conceptual y la capacidad de deliberación ética de los estudiantes va acorde con el trayecto curricular del cirujano dentista en formación.
2. El manejo de un lenguaje técnico-científico gradualmente va supliendo los términos coloquiales, y su enunciación se torna más compleja para la consideración de complicaciones clínicas e implicaciones éticas.

3. El instrumento aplicado nos revela que la enseñanza de la ética puede no únicamente ensayarse a través del análisis de casos, sino también, y de manera importante, mediante la sola deliberación de los principios y conceptos normativos para alcanzar distintos grados de abstracción.
4. Un hallazgo central es que el razonamiento práctico (ético-deliberativo) responde a coordenadas distintas y complementarias al razonamiento clínico, y sitúa la toma de decisión en la praxis clínica odontológica bajo coordenadas humanósticas.

Referencias

Beauchamp T.L. y Childress, J.F. (1994). *Principios de ética biomédica*. Masson, Barcelona, 1999.

Benfeld, E. y Johann, S. (2012). El constructivismo ético en *Justice as Fairness*. *Revista de Derecho*, Universidad Católica del Norte, vol. 19, núm. 2, 2012, pp. 83-117.

Bogado, S. J. (2010). *Test de Concordancia Script* (TCS) Recuperado de http: //www.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol722010/esq72.pdf

Dennet, D. C. (1989). *Condiciones de la cualidad de la persona*. México, UNAM, 1989.

Freitas C.M. (2007). Ecosystem Approaches and Health in Latin America. Cad. Saúde Pública 2007; 23: 283-296.

Galli, A., Gimeno, G.(s/f). *Evaluación de competencias clínicas. Script. Concordance test. Resumen y adaptación*. Recuperado de *http://www.saidem.org.ar/docs/Uces2015/Galli%20-%20Gimeno.%20Script-%20Eval%20Comp%20Clinica.pdf*

González, V. J. (2007). ¿Qué ética para la bioética? En *Perspectivas de Bioética* (*Introducción*). México: Universidad Nacional Autónoma de México, FFyL, México, 2007.

Gracia D. (2004). *Como arqueros al blanco. Estudios de Bioética*. Madrid: Ediciones Triacastela, pp. 105-107.

Graham, P. (n/d) *Rawls*. Glasgow: Oneword Publication.

Herrera, S.F. (2021). Posibilidad de un nuevo humanismo médico desde una matriz común: bioética global y neohumanismo universal. *Revista de Educación y Desarrollo*, 59. Octubre-diciembre de 2021.

Jovell, A. (2012). Medicina basada en la afectividad. En *Ser médico. Los valores de una profesión*. Madrid: Unión Editorial. pp. 347-358.

Khatami, MacEntee, Pratt, & Collins, (2012). Where Science Fails Prosthodontics. *The International Journal of Prosthodontics*. 20 (4): 377-81.

Khatami, S., MacEntee, M. (2011). Evolution of Clinical Reasoning in Dental Education. *Journal of Dental Education*. 75: 321-328, 2011.

Laín, E. P. (1969). El *médico y el enfermo*. Madrid: Ediciones Guadarrama.

Lazaro, J. y Gracia, D. (2006). La relación médico-enfermo a través de la historia. *Anales Sistema Sanitario Navarra*, vol. 29, supl.3, pp. 7-17.

López, C. (1963). El rol del dentista privado en la salud pública. *Boletín de la Oficina Sanitaria Panamericana* (OSP); 54 (3).

Osorio, S. N. (2005). Van Rensselaer Potter: una visión revolucionaria para la bioética. *Revista Latinoamericana de Bioética*, núm. 8, 2005, pp. 1-24.

Prado, G.C. y Jarillo, S.E. (2018). Acceso y práctica odontológica en ámbito de atención privada. Representaciones sociales y salud bucal. *Rev. Odont. Mex* vol. 22 no. 3 Ciudad de México jul./sep. 2018.

Robles, G.P. y Rojas, M.C. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en lingüística aplicada. *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas*, 18, s/pp., s/f.

Rorty, R. (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Buenos Aires: Paidós.

Siegler, M. (2011). Las tres edades de la medicina y la relación médico paciente. *Cuadernos de la Fundación Víctor Grifols i Lucas*, 26; Barcelona: 2011.

Vallejo, S.M. (2015). Naturaleza humana, ética y existencia. En *Teorías de la subjetividad*. México: FFyL UNAM-DGAPA. pp. 217-234.

Vilar, G. (1996). Autonomía y teorías del bien. En *Cuestiones Morales*. Madrid: Editorial Trotta.

Asociación entre las prácticas comunitarias y la inserción laboral de egresados al primer nivel de atención

José Antonio Enciso-Olalde,[1] María Susana González-Velázquez,[2] Belinda de la Peña-León[3]

Resumen

Introducción: De acuerdo con diversas asociaciones internacionales, el personal sanitario es fundamental para alcanzar los objetivos de desarrollo sostenible. Además, la *Estrategia Global de Recursos Humanos para la Salud* destaca que esta fuerza laboral requiere ser distribuida adecuadamente para fortalecer los sistemas de salud. Para conseguirlo, es necesario contar con suficiente personal sanitario que contribuya al ámbito de la atención primaria. Las *Metas Regionales de Recursos Humanos para la Salud* proponen un porcentaje superior al 40% en el personal de atención primaria en salud. En este escenario, el aumento de profesionales de enfermería ha mostrado un impacto positivo en la calidad de la atención brindada a las personas. Objetivo: Analizar la asociación entre las prácticas comunitarias de la Carrera de Enfermería de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza y la inserción laboral de sus egresados al Primer Nivel de Atención. Material y métodos: Se realizó un estudio cuantitativo

Association Between Community Practices and Labor Insertion into Primary Care Level among Graduate Students

Abstract

Background: In accordance with diverse international associations, health workforce is fundamental to achieving sustainable development goals. Moreover, the Global Strategy on Human Resources for Health highlights that this workforce requires to be adequately distributed to strengthen healthcare systems. To achieve this, enough healthcare personnel are necessary to contribute to the scope of primary care. The Regional Goals for Human Resources for Health propose a percentage greater than 40% in primary care personnel in healthcare. In this setting, an increase of nurse practitioners has shown a positive impact among the quality of care provided to people. Objective: To analyze the association between community practices in a Nursing Bachelors Program and the labor insertion into primary care level among their graduate students Methods: A cross-sectional quantitative study was conducted among a sample of 34 nursing practitioners in primary care. An association analysis was

Recibido: 24 de enero de 2023
Aceptado: 4 de marzo de 2023
Declarado sin conflicto de interés

1 Maestro en Enfermería. Profesor de Asignatura. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

transversal en una muestra probabilística de 34 enfermeros y enfermeras que laboraban en el primer nivel de atención, esto, mediante un cuestionario de elaboración propia; se realizó el análisis estadístico y de asociación en los elementos teórico prácticos, aptitudes y actitudes que conforman el plan de estudios para las prácticas comunitarias y su influencia con la inserción laboral. Resultados: Se identificó la edad promedio de los participantes en 30.5 ± 6.2 años, el sexo dominante corresponde a mujeres (73.5%). En el análisis descriptivo de los elementos que conforman el plan de estudios (conocimientos teóricos, prácticos y actitudes) y su influencia con la inserción laboral, se identificó una puntuación media de 2.88. Para el grado de asociación de los elementos de las prácticas comunitarias y la inserción laboral, de acuerdo con los criterios de Cramer, se estableció una asociación moderada y buena (0.66 y 0.71), en cuanto a la medida de predicción, se reportó un valor alto ($\lambda = 1$, $p > 0.33$) para todos los casos. Conclusiones**:** Los elementos analizados en el plan de estudios para las prácticas enfocadas al primer nivel de atención muestran una asociación moderada y buena con la inserción laboral, esto demuestra que dichos elementos son fundamentales durante la formación profesional y tiene un papel importante, ya que, en cierta medida, predisponen a la inserción laboral.

Palabras clave: Educación, Recursos Humanos, Enfermería, Primer Nivel de Atención, Formación, Inserción Laboral.

carried out between the theoretical-practical features as well as the participants aptitudes and attitudes of participants towards their Bachelors Program curriculum and its influence on their labor integration into primary level of care. Results: The average age of the participants was identified as 30.5 ± 6.2 years, the dominant sex corresponding to women (73.5%). In the descriptive analysis of the elements that make up the study plan (theoretical and practical knowledge and attitudes) and their influence on job placement, an average score of 2.88 was identified. In accordance with Cramer criteria, a moderate and good association was established (0.66 and 0.71 respectively) between the elements of community practices and labor insertion. Concerning predictive measures, high values of Cramer's V statistic were identified for all cases ($\lambda = 1$, $p > 0.33$). Conclusions: Analyzed features within the academic curriculum show both a moderate and good association with labor insertion. This illustrates the important role of these during vocational training, since to some extent predisposes to labor insertion.

Key Words: Education, Human Resources, Nursing, Primary Care, Professional Development, Labor insertion.

2 Dra. En Educación. Profesora de Tiempo Completo Titular C. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Autora de contacto: susanagove@msn.com

3 Técnico Académico Titular B. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Introducción

En la actualidad, uno de los temas de mayor relevancia para los sistemas de salud es la capacidad, abasto y la calidad de recursos humanos; aunado a lo anterior, se debe de considerar el aporte de las Instituciones de Educación Superior (IES) para dar una respuesta en materia de formación de dichos recursos acorde con las necesidades y demandas de la sociedad (UNESCO, UNESDOC, 1998; UNESCO, UNESDOC, 2009).

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización Panamericana de la Salud (OPS), la fuerza de trabajo es fundamental para los objetivos de desarrollo sostenible (OMS, 2018; OPS, 2017). En este contexto, y de acuerdo con la *Estrategia Mundial en Recursos Humanos para la Salud*, esta fuerza tiene que ser distribuida de manera adecuada para fortalecer los sistemas de salud. Uno de los objetivos de este fortalecimiento es contribuir al alcance de la atención primaria, lo que contribuiría a la cobertura universal de salud (OPS, 2016).

La OPS, a través de los *Indicadores de las Metas Regionales de Recursos Humanos en Materia de Salud*, propone un porcentaje superior al 40% del personal de salud en el primer nivel de atención (PNA) teniendo como proporción al menos a una enfermera por cada médico (1:1) (OPS, 2011); en este contexto, un aumento en el número de enfermeras en la práctica enfocada al PNA ha demostrado un impacto positivo en la calidad y el cuidado de las personas (OPS, 2017). Sin embargo, existe un déficit de 4.3 millones de médicos y enfermeras a nivel mundial (OMS, 2006).

Dentro de las IES, la UNAM cuenta con tres facultades en las que se forman enfermeras (os) en el grado de licenciatura. Una de estas facultades es la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FESZ), en la que se imparte la asignatura denominada Enfermería Comunitaria y la práctica clínica enfocada al PNA durante el primer año de formación académica, esto, con la finalidad de fortalecer el perfil de egreso del licenciado en Enfermería (LE). El objetivo de impartir esta materia es que los LE ejerzan de manera profesional el cuidado y la prevención enfocados a la persona, la familia y la comunidad.

Las IES tienen como prioridad la formación de profesionales de calidad que den respuesta a lo que la sociedad demanda (Fernández, 2017). Sin embargo, se ha demostrado que la preparación de estudiantes de enfermería para trabajar en el PNA es inconsistente, debido a que los planes de estudio siguen centrados en la atención dirigida a pacientes agudos (Calma K., Halcomb & Stephens, 2019), así como en una formación centrada en la enfermedad, en el tratamiento y la rehabilitación desde un punto de vista biologicista más que preventivo (Ezeonwn, Berkowitz, & Vlasses, 2014). A ello se añade la falta de aprovechamiento de las capacidades resolutivas de los egresados, los bajos porcentajes de inserción laboral (Nigeda, y otros, 2016; Balseiro-Almario y otros, 2012), el interés de los egresados por laborar en el PNA (Escobar & Covarrubias, 2019) y el poco interés de los alumnos en formación por asignaturas enfocadas al PNA (González, Crespo & Peña, 2013).

Desde el análisis planteado por los autores surge el objetivo de la presente investigación, el cual se centra en analizar la asociación entre las prácticas comunitarias de la Carrera de Enfermería de la FESZ y la inserción laboral de sus egresados en el primer nivel de atención.

Método

Tipo de estudio

Se realizó un estudio cuantitativo transversal en una muestra probabilística (ÍC de 95% y margen de error de 5%) de 34 egresados de la Carrera de Enfermería de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.

Participantes

La población de estudio fue seleccionada de la base de datos del estudio de seguimiento de egresados que se lleva en la carrera. Dicha base cuenta con un registro de 142 egresados que laboran en el primer nivel de atención. Solo se obtuvo un 26% de participación.

Para la selección de la muestra se contempló que fueran egresados de la FESZ, que no trabajaran en dos o más niveles de atención y que aceptaran participar mediate la carta de consentimiento válidamente informado.

Instrumento

La aplicación del instrumento (con validez de concepto y confiabilidad Cronbach=0.81) se realizó mediante una invitación vía correo electrónico y/o mensaje privado que contenía la liga para el acceso directo al instrumento almacenado en el sistema de Google Forms®.

Para el análisis estadístico se realizó la prueba de normalidad en los elementos teóricos, prácticos, aptitudes y actitudes. En la presente investigación no se

obtuvo normalidad en las pruebas, a esto, se realizó un análisis mediante pruebas no paramétricas.

Todas las pruebas se realizaron con un intervalo de confianza al 95% y se determinó una diferencia significativa para los valores de $p \leq 0.05$.

Aspectos éticos

En cuanto a los aspectos éticos y legales, al tratarse de una investigación con manejo de datos se requirió de la carta de consentimiento válidamente informado. Los datos obtenidos de los instrumentos contienen información confidencial y clasificada lo que obligó al investigador a proteger dichos datos. Finalmente, los datos personales no fueron utilizados con otros fines que no fueran estadísticos.

Resultados

Se realizó un estudio cuantitativo transversal a 34 egresados de la Carrera en Enfermería, de estos se identificó que la edad promedio fue de 30.5 ± 6.2 años, el sexo dominante corresponde a mujeres con un 73.5%. En cuanto a los datos laborales se identificó que el 44% labora en la Secretaría de Salud, el 47% lleva más de 3 años laborando, el 41% ingresó a laborar con una continuidad en su servicio social y el 38% percibe un sueldo superior a $15,000 pesos mensuales (ver Cuadro 1).

En cuanto a los datos escolares, se identificó que el 35% (n = 12) concluyó el módulo integrador de médico-quirúrgica, el 32% (n = 11) de los 34 egresados el optó por dicho módulo. En cuanto la elección del módulo integrador, el 88% (n = 30) lo eligió de manera autónoma; el 35% (n = 12) realizó su servicio social en "otro" nivel de atención. El 15% (n = 5) de los participantes cuenta con nivel de posgrado en Salud Pública (especialidad). En cuanto a la generación en la que concluyó sus estudios se identificó que las generaciones con más egresados corresponden a las de 2020, 2018 y 2013 con un 23.5% (n = 8) en cada generación (ver Cuadro 2).

En el análisis descriptivo de los elementos teóricos, prácticos, aptitudes y actitudes que conforman el plan de estudios para las prácticas comunitarias y su influencia con la inserción laboral (nada, poco, regular y mucho), se identificó una puntuación media de 2.88 ± 0.3 ubicándose en el nivel mucha la influencia (ver Cuadro 3).

Cuadro 1. Datos sociodemográficos de una población de 34 egresados de la carrera de Enfermería

Variable	Frecuencia (n = 34)	Porcentaje (%)
***Edad promedio**	30.5 ± 6.2 años	
Sexo		
Mujer	25	73.5
Hombre	9	26.5
Institución en la que labora		
IMSS	12	35.3
ISSSTE	6	17.6
PEMEX	1	3
SSA	15	44
Tiempo que lleva laborando		
< de 1 año	10	29.4
De 1 a 3 años	8	23.5
Mas de 3 años	16	47.1
Modalidad de inserción laboral		
Contacto directo	8	23.5
Bolsa de trabajo	8	23.5
Continuidad con el servicio social	14	41.2
Recomendación (familiar o de algún conocido)	4	11.8
Ingreso mensual percibido		
< $5,000	7	20.6
De $5,001 a $10,000	5	14.7
De $10,001 a $15,000	9	26.5
>$15,000	13	38.2

Fuente: Elaboración propia.
* Desviación Estándar.

Cuadro 2. Datos escolares de los egresados de la carrera de Enfermería

Variable	Frecuencia (n = 34)	Porcentaje (%)
Módulo integrador que concluyó		
Salud Pública	8	23.5
Gineco-obstetricia	5	15
Pediatría	3	9
Médico-quirúrgicas	12	35
Gerontología	6	18
Módulo integrador que quería cursar		
Médico-quirúrgicas	11	32
Salud Publica	9	26
Gineco-obstetricia	4	12
Pediatría	4	12
Gerontología	6	17
Elección del módulo integrador autónoma		
Sí	30	88
No	4	12
Nivel de atención en el que se realizó el Servicio Social		
Otro	12	35
Primer nivel	10	29
Segundo nivel	3	9
Tercer nivel	9	26.5
Posgrado en Salud Pública		
Sí	5	15
No	29	85
***Posgrado cursado**		
Especialidad	5	100
Generación de término de estudios de pregrado		
2020	8	23.5
2019	7	21
2018	8	23.5
2017	2	6
2016	1	3
2013	8	23.5

Fuente: Elaboración propia.
* De los 5 casos reportados.

Se realizó una comparación de medias con las puntuaciones obtenidas para la variable de nivel de atención en el que se realizó el servicio social y los elementos del plan de estudios de las prácticas comunitarias; para la variable de actitudes se reportó un valor alto (Kruskal-Wallis = 5.05, gl = 3, $p < 0.05$, DE = 2.9 ± 0.3) (ver Cuadro 4).

Al realizar el análisis para determinar el grado de asociación de los elementos de las prácticas comunitarias y la inserción laboral, se reportó una asociación de moderada a buena; esto de acuerdo con los criterios de Cramer.

En cuanto a la medida de predicción, se reportó un valor alto ($\lambda = 1$, $p > 0.0$) para todos los casos (ver Cuadro 5).

Discusión y conclusiones

De acuerdo con los resultados obtenidos, se puede establecer que existe una asociación moderada (0.66) y buena (0.71) entre los elementos teóricos y las aptitudes del plan de estudios de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza y la inserción laboral en el primer nivel de atención; además, estos resultados tienen un alto grado de predicción.

Retomando el orden de los presentes resultados, es importante reconocer que, en los aspectos sociodemográficos, la edad promedio (30.5 ± 6.2 años) juega un papel importante en la inserción laboral, esto debido que la edad promedio coincide con los indicadores laborales de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS) (STPS, 2021) en la que cerca de 56

Cuadro 3. Descripción de la influencia de los elementos del plan de estudios de las prácticas comunitarias para la inserción laboral

Variable	Frecuencia (n = 34)	Porcentaje (%)	Puntuación media (DE)*
Conocimientos Teóricos			
Nada	0	0	2.8 ± 0.5
Poco	1	3	
Regular	6	18	
Mucho	27	80	
Conocimientos Prácticos			
Nada	0	0	2.7 ± 0.4
Poco	0	0	
Regular	9	26.5	
Mucho	25	73.5	
Aptitudes			
Nada	0	0	2.9 ± 0.3
Poco	0	0	
Regular	4	12	
Mucho	30	88	
Actitudes			
Nada	0	0	2.9 ± 0.3
Poco	0	0	
Regular	4	12	
Mucho	30	88	
Total de las categorías			
Nada	0	0	2.88 ± 0.3
Poco	0	0	
Regular	4	12	
Mucho	30	88	

Fuente: Elaboración propia.
* DE = Desviación Estándar.

Cuadro 4. Comparación de medianas entre el nivel de atención en el que se realizó el servicio social y la influencia de los elementos del plan de estudios de las prácticas comunitarias

Variable	Kruskal-Wallis	Grados de libertad	Valor de p	Puntuación media (DE)*
Conocimientos Teóricos	0.9	3	0.8	2.8 ± 0.5
Conocimientos Prácticos	1.48	3	0.68	2.7 ± 0.4
Aptitudes	4.8	3	0.18	2.9 ± 0.3
Actitudes	5.05	3	0.16	2.9 ± 0.3

Fuente: Elaboración propia.
* DE = Desviación Estándar.
Significancia Estadística en Valores de $p \leq 0.05$.

millones de personas mayores de 15 años se consideran como población económicamente activa. En cuanto al sexo, las mujeres (73.5%) siguen siendo predominantes en la carrea de Enfermería; esto puede deberse al contexto histórico y social que ha permeado a la profesión (Fuentes-Plough & Ojeda-López, 2017). En el contexto de la institución en la que se labora, se retoman los datos estadísticos de la Comisión Permanente de Enfermería (CPE) en el documento *Estado de la Enfermería en México* 2018 (CPE, 2018). Para la presente discusión se toman como referencia los datos pertenecientes a la Ciudad de México; dichos datos reportan un contraste significativo en comparación con la presente investigación. El documento de la CPE reporta un porcentaje del 42% laborando en el IMSS; esto contrasta con el obtenido en esta investigación, siendo que la mayor parte de la población se encuentra inserta en la Secretaría de Salud (44%).

El sueldo, en conjunto con la inserción laboral,

Cuadro 5. Asociación de los elementos del plan de estudios de las prácticas comunitarias y la Inserción Laboral al Primer Nivel de Atención

Variable	V de Cramer	Valor de p	Lambda (λ)	Valor de p
Conocimientos Teóricos	0.59**	0.003	1	0.33
Conocimientos Prácticos	0.66**	0.00		
Aptitudes	0.43**	0.01		
Actitudes	0.71***	0.5		

Fuente: Elaboración propia.
** Relación Moderada de acuerdo con los criterios para V de Cramer.
*** Relación Buena de acuerdo con los criterios para V de Cramer.
Significancia Estadística en Valores de $p \leq 0.05$.

juega un rol importante en esta investigación, ya que el sueldo es el elemento que permite el sustento de la vida. Por una parte, se reporta un ingreso mensual por encima de lo esperado de acuerdo con el *Tabulador de Sueldos de las Ramas Médica, Paramédica y grupos afines de la Secretaría de Salud* (SSA, 2020), siendo éste superior a $15,000 pesos en la mayoría de la población (38.2%); por otra parte, y a pesar de que el 100% de la población de estudio concluyó el grado de licenciatura, diferentes instituciones aun contemplan el sueldo del licenciado como si éste tuviera el grado técnico (35.3%); además, la mayoría de población estudiada llevaba más de 3 años trabajando (47.1%).

Dentro del plan de estudios de la FES Zaragoza, se contempla un módulo opcional en el último año de la carrera que permite al estudiante de pregrado la integración de conocimientos específicos para un área de enfermería. En este caso, se identificó que una gran parte de la población concluyó el módulo de Médico-quirúrgicas (35%), mientras que el segundo módulo con más elección por parte de los alumnos fue el de Salud Pública, con el 23.5%. Esto demuestra que los estudiantes muestran cierta disposición a la integración laboral en el primer nivel de atención; sin embargo, también se reconoce que las vacantes y la disponibilidad del sector público y privado, así como la publicación para la contratación de los recursos humanos necesarios, se ve mermada en gran parte por las políticas y los recursos económicos disponibles.

En cuanto al nivel de atención en el que se realizó el servicio social, el 35% de los estudiantes de pregrado optan en su mayoría por programas universitarios en vez de la integración a algún nivel de atención en específico. Este dato resulta relevante, ya que en cierta medida se demuestra que existe una ruptura en la continuidad de los estudios específicos realizados durante el módulo integrador y el nivel de atención, siendo que en la mayoría de los casos, la elección del módulo integrador se realizó de manera autónoma. Además, en la presente investigación se pudo demostrar que existe una inserción laboral directa al PNA (41.2%) cuando se realizó el servicio social en dicho nivel.

De una manera general, la puntuación obtenida en todos los elementos que se reportaron en la investigación (2.88) demuestra mucha influencia para la inserción laboral al primer nivel de atención, lo cual no fue consistente con lo descrito por Rubio (Rubio, y otros, 2015) respecto al nivel de conocimientos en relación con el PNA. Sin embargo, no se descarta que en este resultado puedan existir elementos adicionales que influyan para la inserción laboral. Aunado a lo anterior, se reconoce que los elementos prácticos muestran mayor diferencia. Ello podría derivarse de la composición propia del instrumento, ya que dichos componentes se enfocan en los temas centrados en las practicas comunitarias en el primer nivel de atención y esto puedo influir en la elección del nivel de influencia ya que no se retoman tópicos específicos para lo demás niveles de atención.

De manera específica, todos los elementos analizados en el plan de estudios para las prácticas enfocadas al primer nivel de atención, muestran una asociación moderada y buena con la inserción laboral, esto demuestra que el rol de dichos elementos durante la formación profesional juegan un papel importante, ya que, en cierta medida, predisponen a la inserción laboral. Sin embargo, al igual que en el caso de las diferencias, esta asociación, al no ser determinante para la inserción laboral al primer nivel de atención, implica que se deben de analizar más factores y su relación, ya sean del plan de estudios en comparación con otras prácticas, de los campos laborales, así como de las propias influencias y decisiones de los estudiantes para integrarse al primer nivel de atención.

Por último, los elementos teóricos, prácticos, así

como las aptitudes y actitudes del plan de estudios para las prácticas comunitarias en el primer nivel de atención, muestran una asociación e influencia con la inserción laboral en el primer nivel de atención. Esto conlleva a la conclusión de que en el plan de estudios sí se integran a las necesidades sociales predominantes con la finalidad de dar una respuesta a las mismas. Del mismo modo, se reconoce que la FES Zaragoza intenta integrar nuevos recursos humanos en las áreas que lo requieran; sin embargo, también se reconoce que la inserción laboral para el primer nivel de atención depende en gran medida de las instituciones de salud públicas y privadas en cuanto a las vacantes y contratos disponibles. Por ello, se sugiere entablar una relación más estrecha entre el sector salud y las IES con la finalidad de reconocer la necesidad de suficiencia en los recursos humanos en áreas de atención específica para facilitar la inserción laboral de los egresados.

Referencias

Balseiro-Almario, C., Zárate-Grajales, R., Matus-Miranda, R., Balan-Gleaves, C., Sacristán-Ruíz, F. & García-Cardona, M. (2012). Inserción laboral, desarrollo profesional y desempeño institucional de las (os) egresadas (os) del Plan Único de Especialización en Enfermería de la ENEO-UNAM: una experiencia de doce años. *Enferm. Univ*, 16-26.

Calma K, Halcomb, E. & Stephens, M. (2019). The impact of curriculum on nursing students' attitudes, perceptions and preparedness to work in primary health care: An integrative review. *Nurse Educ Pract*, 39:1-10.

CPE (2018). *Estado de la Enfermería en México* 2018. Ciudad de México: Secretaría de Salud. Obtenido de https://n9.cl/frkii5

Escobar , D. & Covarrubias , E. (2019). Expectativas académicas y laborales en estudiantes de enfermería. *Rev. cienc. cuidad*, 59-71.

Ezeonwn, M., Berkowitz, B. & Vlasses, F. (2014). Using an academic-community parthership model and blended learnig to advence community healt nursisng pedagogy . *Public Healt Nursing*, 272-80.

Fernández, E. (2017). Una mirada a los desafíos de la educación superior en México. *Investigación Educativa*, 183-207.

Fuentes-Plough, J. & Ojeda-López, R. (2017). Componentes de la enfermería asociados al género y su relación con el desarrollo profesional. *Rev Enferm Inst Mex Seguro Soc*, 201-11.

González, M., Crespo, S. & Peña, B. (2013). Comportamiento escolar de cuatro generaciones de enfermería de la Fes Zaragoza. *Rev Enferm Inst Mex Seguro Soc*, pp. 147-152.

Nigeda, G., Alcalde-Rabanal, J., González-Robledo, L., Servan-Mori , E., García-Saiso , S. & Lozano , R. (2016). Eficiencia de los recursos humanos en salud: una aproximación a su análisis en México. *Salud pública Méx*, 533-42.

OMS (2006). Obtenido de https://www.who.int/whr/2006/es/

OMS (2018). *La agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Naciones Unidad/CEPAL. Obtenido de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf

OPS (2011). "*Manual de medición y monitoreo de indicadores de las metas regionales de recursos humanos para la salud*:. Washington, D. C.: OPS. Obtenido de https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2011/HSS-Manual-medicion-MetasReg-2011.pdf

OPS (2016). *Estrategia mundial de recursos humanos para la salud: personal sanitario*. s. l.: OPS. Obtenido de https://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/WHA69/A69_R19-sp.pdf?ua=1

OPS (2017). *Estrategia de recursos humanos para el acceso universal a la salud y la cobertura universal de salud*. Washington, D. C.: OPS/OMS. Obtenido de https://www.paho.org/hq/index.php?option=com_docman&view=download&category_slug=29-es-9250&alias=41533-csp29-10-s-533&Itemid=270&lang=es

Rubio, V., Llinás, M., Hamburgen, A., Mendoza, L., Barrios , I. & Molina, R. (2015). Atención Primaria en Salud. Una mirada desde los profesionales de enfermería: Barreras, conocimientos y actividades. Barranquilla (Colombia). *Salud Uninorte. Barranquilla (Col.)*, pp. 295-308.

SSA (2020). *Tabulador de Sueldos de las Ramas Médica, Paramédica y grupos afines de la Secretaría de Salud*. Obtenido de https://cutt.ly/AnILV13

STPS (2021). *Información Laboral*. Obtenido de https://cutt.ly/anILs3V

UNESCO (1998). UNESDOC. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa

UNESCO (2009). UNESDOC. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_spa

Lectura inferencial y crítica en docentes: construcción y validación del instrumento Lectura Inferencial y Crítica en nociones de Educación (ILIC-NE)

Juan Hernández-Domínguez,[1] Luz Karina Ramírez-Dueñas,[2] Marina Rugerio-Ramos,[3] Ángel Manuel Hernández-Palafox,[4] Silvia Eliosa-Zenteno[5]

Resumen

La lectura crítica en esta investigación fue descrita y analizada en dos dimensiones: 1) la lectura inferencial, 2) la lectura crítica, propiamente dicha; para ello se requirió construir y evaluar la validez y confiabilidad de un instrumento denominado Lectura Inferencial y Crítica en Nociones de Educación (ILIC-NE). Nuestro estudio es observacional transversal y fue realizado en el Centro de Investigación Educativa y Formación Docente (CIEFD) en Puebla. La versión final del instrumento ILIC-NE quedó constituido por 36 ítems. La validez de contenido fue de 0.72 (Hernández Nieto, 2002); la confiabilidad interna de 0.77 (Alfa de Cronbach) y la determinación de respuestas esperadas al azar fue de 11 (Pérez Padilla y Viniegra. 1989). El nivel de lectura crítica del docente institucional obtuvo una escala de valor alto; hubo diferencia de medias significativa entre lectura inferencial y lectura

Inferential and Critical Reading in Teachers: Construction and Validation of the Instrument Inferential and Critical Reading in Notions of Education (ICR-NE)

Abstract

Critical reading in this research was described and analyzed in two dimensions: 1) inferential reading, 2) critical reading, itself; For this, it was necessary to build and evaluate the validity and reliability of an instrument called Inferential and Critical Reading in Notions of Education (ILIC-NE). Our study is cross-sectional observational and was conducted at the Center for Educational Research and Teacher Training (CIEFD) in Puebla. The final version of the ILIC-NE instrument was made up of 36 items. The content validity was 0.72 (Hernández Nieto, 2002); the internal reliability of 0.77 (Cronbach's Alpha) and the determination of responses expected at random was 11 (Pérez Padilla and Viniegra. 1989). The critical reading level of the institutional teacher obtained a high value scale; there was a significant mean difference between inferential reading and critical reading ($p < 0.000$).

Recibido: 6 de septiembre de 2022
Aceptado: 16 de enero de 2023
Declarado sin conflicto de interés

1 Profesor médico, Instituto Mexicano del Seguro Social, Centro de Investigación Educativa y Formación Docente, Puebla, México. e-mail: hdeezz800272@gmail.com

crítica ($p < 0.000$). Consideramos que el instrumento es válido y confiable para la indagación del nivel de lectura crítica en el docente institucional en la salud.

Palabras clave: Lectura crítica, Lectura inferencial, Comprensión lectora, Pensamiento crítico.

We consider that the instrument is valid and reliable for the investigation of the level of critical reading in the institutional teacher in health.

Key Words: Critical Reading, Inferential Reading, Reading Comprehension, Critical Thinking.

2 Directora del Centro de Investigación Educativa y Formación Docente (CIEFD), Instituto Mexicano del Seguro Social, Puebla, México. e-mail: luzkramirez@gmail.com

3 Profesora médica, Instituto Mexicano del Seguro Social, Centro de Investigación Educativa y Formación Docente, Puebla, México. e-mail: maryrugerio74@gmail.com

4 Médico interno de pregrado, Instituto Mexicano del Seguro Social, Hospital Regional de Zona No 20, Puebla, México. e-mail: amhp652@gmail.com

5 Subjefe de Educación en Enfermería, Instituto Mexicano del Seguro Social, Hospital General de Zona No 24, Poza Rica, Veracruz.

Introducción

El Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) es una institución formadora de talento humano en el área de la salud. Dentro de los propósitos de la formación del talento humano está adquirir la capacidad de lectura inferencial y lectura crítica; formar profesionales con habilidad de pensamiento superior en este caso el pensamiento crítico. Al Centro de Investigación Educativa y Formación Docente (CIEFD) acude personal de la salud con actividad docente a profesionalizarse en docencia con la intención de desarrollar capacidades para la enseñanza y el aprendizaje; una de estas habilidades es desarrollar el pensamiento crítico. En el CIEFD se realizan actividades de lectura de información científica que propician el desarrollo de pensamiento crítico, la reflexión, el análisis de la información, el planteamiento de situaciones complejas, la toma decisiones, la evaluación de soluciones que en el futuro faciliten su actuar pedagógico y faciliten su proceso formativo como docentes. Tanto el pensamiento como la lectura críticos sirven para evaluar información e ideas, a efecto de tomar decisiones en el primer caso y para descubrirlas en el segundo (Díaz *et al.*, 2016).

Formarse como docente institucional en el área de la salud resalta la significación del acto de leer; tener la capacidad de lectura inferencial y lectura crítica es inherente al desarrollo intelectual a través del acto de leer se adquiere, desarrolla y ejercita la capacidad de pensamiento crítico. La lectura inferencial y la lectura crítica facilitan adquirir aprendizajes contextualizados, tener conciencia crítica que implica saber cuestionar o bien tener fundamentos en la argumentación, ejercitar la facultad de raciocinio y ser responsables de las ideas propias. Actualmente ser docente con capacidad de lectura inferencial y lectura crítica significa avanzar en de la información literal a la información que ha pasado el proceso de análisis inferencial y crítico propia del conocimiento. Consideramos que la lectura inferencial es realizar operaciones lógicas del pensamiento como inferir, comparar, contrastar o interpretar. La lectura crítica en un nivel profundo de pensamiento es una afinidad consciente del individuo para dar sentido y significado a la información, comprender detalladamente las ideas plasmadas en toda información; con alto sentido de análisis crítico; para contrastar con sus conocimientos, experiencias y contexto vigente la información. Para ello, el docente hace uso del debate, la discusión, la comparación, los acuerdos y desacuerdos respecto de las ideas contenidas en la información y no las toma *a priori* como una verdad irrefutable de su realidad; ello le permite tomar una postura cognitiva que para habilitar y aun enriquecer su actuar en la docencia (Serrano de Moreno, 2008). La lectura inferencial y lectura crítica son capacidades que se vinculan con la comprensión lectora. El nivel de comprensión crítica es considerado como el ideal donde el sujeto emite juicios sobre la información para su aceptación o rechazo donde lo fundamental es el argumento de tal juicio (Gordillo & Flórez, 2009).

La lectura es sin lugar a dudas esencial en el desarrollo y formación del ser humano en la elaboración de conocimientos; la lectura es un acto inherente a todo proceso formativo (Flores, 2016). Se reconoce que la lectura crítica favorece una buena praxis educativa; leer críticamente un artículo científico posibilita aprender a aprender, establecer juicios y, en el actuar docente, formar alumnos con capacidad de leer críticamente la información (Abreu & De la Cruz , 2015).

Aprender en y con el ejercicio de la lectura inferencial y lectura crítica puede condicionar un nuevo estilo de vida educativa en los docentes, cambiar el paradigma cognitivo docente, el enfoque teórico y epistemológico para adquirir conocimientos (Vélez, 2013). Se pretende que el docente institucional trascienda en el desarrollo de la lectura inferencial y lectura crítica en su vida social, laboral, profesional. En el ámbito educativo, se espera una vinculación con innovaciones que faciliten el conocimiento docente (Zorrilla, 2015), además de favorecer ambientes educativos de aprendizaje propicios para fomentar el pensamiento inferencial y crítico dejando de lado las acciones informales, tabúes, costumbres y tradiciones que se contraponen al ejercicio adecuado de la enseñanza-aprendizaje (Hernández *et al.*, 2022), así como ejercer en menor cantidad la enseñanza memorística y la praxis educativa rutinaria (Chacón & Melchor, 2016).

En ese contexto, a partir de estas reflexiones nos cuestionamos: ¿El docente institucional tiene desarrollada la capacidad de lectura inferencial y lectura crítica? ¿Realmente realiza el ejercicio de lectura inferencial y lectura crítica ante información inherente a su proceso formativo en docencia? ¿El docente institucional es capaz de inferir, contrastar, interpretar, debatir, argumentar, evaluar, juzgar o emitir un juicio respecto a la información? Para contestar estar preguntas, nos propusimos medir el nivel de lectura inferencial y lectura crítica en el docente institucional. Al no tener una herramienta para la medición *ad hoc* en el

área de la salud hemos desarrollado un instrumento que nos ayude a saber si el docente institucional es un lector con capacidad inferencial y crítica.

En la literatura especializada es posible encontrar instrumentos con temáticas diversas en lectura como la relación entre la motivación por leer y el desempeño del lector, la Escala de Motivación Lectora (Navarro *et al.*, 2018); una guía para la habilidad para emitir una crítica y una opinión sobre algún trabajo publicado (Romo, 2015); un instrumento para la lectura crítica y la evaluación de estudios epidemiológicos transversales (Berra *et al.*, 2008); el instrumento para medir comprensión lectora en alumnos universitarios mexicanos (García & Benítez, 2013); el cuestionario estructurado (CPC2) para indagar la habilidad de lectura (Díaz *et al.*, 2016); guías de lectura para valorar el grado de desarrollo de pensamiento crítico de estudiantes de medicina (Rosales & Gómez, 2015); la entrevista guiada, dirigida a los directores de programas (Cáceres & Sierra, 2013); y un instrumento validado para los tres niveles de comprensión literal, inferencial y crítico siendo este último el que más cercano se encuentra a las dimensiones evaluadas en nuestro instrumento (Guevara *et al.*, 2014).

La evaluación escrita es una actividad compleja, en el caso de evaluar la capacidad de lectura inferencial y lectura crítica esta se relaciona con la diversidad de experiencias y conocimientos del respondiente, es decir, existen diferencias entre docente y docente en cuanto a conocimiento, la cantidad de experiencias y la vivencia en diversos contextos educativos, esta variabilidad de saberes pueden influir en responder el instrumento (Hamodi *et al.*, 2015) pero nos acerca a saber el nivel de lectura inferencial y lectura crítica. En este trabajo se elaboró un instrumento para evaluar el nivel de lectura inferencial y lectura crítica como una capacidad compleja del pensamiento en el sujeto a través de estas dos dimensiones (Pérez, 2005).

Método

Tipo de estudio

Se realizó un estudio observacional transversal para la construcción, validación y confiabilidad de un instrumento que indaga el nivel de lectura inferencial y lectura crítica en nociones de educación denominado ILIC-NE en un estudio piloto.

Participantes

La muestra de participantes fue a conveniencia; se incluyeron a docentes institucionales del Centro de Investigación Educativa y Formación Docente (CIEFD). El criterio de inclusión es que estuvieran en activo, es decir, con actividades educativas dentro de la institución y que aceptaran participar en la investigación firmando un consentimiento informado. Participaron un total de 25 participantes.

La prueba piloto se dirigió a 25 docentes institucionales, siendo una muestra no probabilística por conveniencia. En las características sociodemográficas del grupo piloto se tomaron en cuenta la edad, género, grado máximo de estudios, experiencia docente y curso de actualización docente sin la intención de búsqueda de asociaciones con la variable estudiada.

Instrumento

Se diseñó un instrumento para evaluar el nivel de desarrollo de la lectura inferencial y lectura crítica en nociones de educación en el docente institucional. En su versión original estaba por 53 ítems divididos en 25 ítems para la lectura inferencial y 28 ítems para la lectura crítica.

El instrumento es tipo opción múltiple; los ítems que conforman la dimensión de lectura inferencial están compuestos por 11 ítems falsos y 14 ítems verdaderos; los ítems que integran la dimensión de lectura crítica son 9 ítems falsos y 19 ítems verdaderos; con un total global de 20 ítems a responder con opción en falso y 33 ítems para responder con opción de verdadero.

La escala de respuesta fue dicotómica, Falso (F) o Verdadero (V) con opción a responder en No sé (NS) en caso de no poder decidir por alguna de las opciones. Los valores para cada respuesta es de valor 1, cada respuesta correcta suma 1, cada respuesta incorrecta resta 1 y 0 para respuesta no sé; el valor teórico máximo (VTM) fue de 53 puntos distribuidos en una escala de muy alto, alto, bajo, muy bajo y al azar.

Para evaluar la validez se utilizó el coeficiente de validez de contenido de Hernández Nieto (2002) de concordancia entre expertos. Para la confiabilidad del instrumento se usó la prueba Alfa de Cronbach previa aplicación a grupo piloto de docentes institucionales. Un instrumento puede ser respondido al azar, teniendo en cuenta esta situación se consideró calcular las respuestas esperadas por azar, para lo cual se usó la fórmula de Pérez Padilla-Viniegra (1989), lo cual facilita el cálculo de número de aciertos y la diferencia entre aciertos y errores (calificaciones) esperadas al contestar aleatoriamente el instrumento (Pérez a & Viniegra, 1989).

Procedimiento

Para la construcción del instrumento respecto a los fragmentos de texto se eligieron fuentes de información como libros con temática en investigación y educación, así como un artículo científico, sin alterar la información contenida en ellos para propósitos del estudio. Los ítems fueron elaborados a partir de estos fragmentos de texto por los propios investigadores con una versión original de 53 ítems. Una vez depurado el instrumento quedó conformado por 36 ítems.

Respecto a la validación del instrumento ILIC-NE fue validado en una ronda de juicio de expertos. Se invitó a cuatro médicos con grado de estudio en Maestría en Ciencias de Educación (3 expertos), y Doctorado en Docencia (1 experto) con experiencia en revisión y validación de instrumentos. Se les solicitó que emitieran su juicio respecto a los fragmentos de texto (6 fragmentos de textos) y los ítems propuestos. Respecto a los fragmentos de texto, se colocaron de forma literal en fuentes de carácter educativo, como los siguientes libros: *Métodos de investigación educativa* de Rafael Bisquerra; *Diccionario de filosofía* de Herder; *Teorías cognitivas del aprendizaje* de J. I. Pozo, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. De Bourdieu y Passeron; *Los profesores como intelectuales. Hacia la pedagogía crítica del aprendizaje*; y *Temas de Educación* de Giroux; así como un artículo científico *El bien vivir: ¿cuidado de la salud o proyecto vital? Primera parte*. A partir de fragmentos seleccionados de estos textos se elaboraron los ítems para ser evaluados cuanto a coherencia, claridad, escala y relevancia del propio ítem. Cada ítem fue evaluado en una escala mínima de 1 y una máxima de 4 puntos para cada característica. La puntuación total de ítem es de 16 puntos máxima y de 4 puntos mínima.

Una vez validado y obtenido el acuerdo entre expertos del instrumento este se aplicó en términos de pilotaje al grupo para obtener la confiabilidad interna del instrumento. Los datos obtenidos sirvieron para evaluar el nivel de lectura inferencial y lectura crítica.

Resultados

Las características de la población en que se pilotó el instrumento estuvo compuesta por por docentes institucionales; respecto a la edad, tuvieron una mínima de 32 y una máxima de 59 años, con una media de 40.44; por género; población masculina 20% (5) y femenina 80% (20); el grado máximo de estudios: especialidad 44% (n = 11), maestría 36% (n = 9); los años de experiencia docente de 1 a 5 años con 92% (n = 23); finalmente la asistencia a cursos formativos en el CIEFD de 1 a 3 cursos con 76% (n = 19).

Para la validez de contenido de juicio entre expertos se utilizó el coeficiente de validez de contenido (Hernández Nieto, 2002) obteniendo un coeficiente de 0.72. No se realizaron observaciones por los expertos respecto a la coherencia y congruencia de los ítems que integran cada dimensión, por lo que no fue necesario reubicar, modificar o eliminar los ítems destinados a cada dimensión. En referencia a los fragmentos de textos elegidos para la lectura inferencial y lectura crítica para otorgar una respuesta a los ítems no hubo observaciones por parte de los jueces expertos; por ende, consideramos estos fragmentos de textos idóneos para las dimensiones estudiadas.

Para la confiabilidad interna del instrumento ILIC-NE con prueba alfa de Cronbach se obtuvo inicialmente una confiabilidad de 0.55 en la versión de instrumento con 53 ítems. Posterior al análisis de eliminación de ítem por sugerencia de prueba estadística se obtuvo confiabilidad de 0.77. La confiabilidad obtenida es aceptable para el propósito de la investigación quedando incluidos 35 ítems en la versión final del instrumento. Se eliminaron 18 ítems de la versión original. Los ítems eliminados fueron 9 ítems para la lectura inferencial y 9 ítems para la lectura crítica; de estos fueron 6 ítems falsos y 3 verdaderos de lectura inferencial y, para la lectura crítica, 5 ítems falsos y 4 ítems verdaderos.

Para obtener las respuestas esperadas al azar en el instrumento se aplicó la fórmula de Pérez Padilla y Viniegra con un resultado de 11 respuestas esperadas al azar en la versión final del instrumento. Esta fórmula nos permite identificar quienes han respondido solo por responder o al azar además que permite establecer una escala de valoración del nivel de lectura. Las respuestas esperadas por azar se obtienen una vez aplicado el instrumento a grupo. Obtuvimos en la versión inicial y final las respuestas esperadas al azar como se muestra en el Cuadro 1.

A partir de la escala de valoración de nivel de lectura inferencial y crítica se obtuvieron los siguientes resultados (Cuadro 2).

Se obtuvo el promedio y porcentaje de las respuestas correctas para la lectura inferencial y crítica en la versión inicial y la final del instrumento (ver Cuadro 3).

A partir de las respuestas correctas con promedio de 30.6 puntos de un total de 53 puntos se considera con nivel bajo de lectura inferencial y lectura crítica en

Cuadro 1. Escala de valoración de respuestas esperadas por azar

Escala de nivel de lectura inferencial y crítica	Instrumento versión 53	Instrumento versión 35
Respuestas esperadas por azar	< 13 puntos	< 11 puntos
Nivel muy bajo	De 14 a 23 puntos	De 12 a 17 puntos
Nivel bajo	De 24 a 33 puntos	De 18 a 23 puntos
Nivel alto	De 34 a 43 puntos	De 24 a 29 puntos
Nivel muy alto	> 44 puntos	> 30 puntos

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 2. Nivel de lectura inferencial y crítica. Instrumentos versión 53 ítems y versión 35 ítems

Nivel de Lectura Inferencial y Crítica	Instrumento versión 53 ítems		Instrumento versión 35 ítems	
	Frecuencia	Puntuación	Frecuencia	Puntuación
Nivel muy alto	—	—	4% (n = 1)	> 30 puntos
Nivel alto	36% (n = 9)	> 44 puntos	36% (n = 9)	De 24 a 29 puntos
Nivel bajo	56% (n = 14)	24 a 33 puntos	28% (n = 7)	De 18 a 23 puntos
Nivel muy bajo	8% (n = 2)	14 a 23 puntos	28% (n = 7)	De 12 a 17 puntos
Respuestas esperadas al azar	—	—	4% (1)	< 11 puntos
Total	100% (n = 25)		100% (n = 25)	

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 3. Promedio y porcentaje de respuestas correctas (N = 25)

	Instrumento 53 ítems	Instrumento 35 ítems
*Puntuación mínima	19 puntos	11 puntos
Puntuación máxima	39 puntos	31 puntos
Media	30.6	21.5
Porcentaje de media	57.7%**	61.1%***

Fuente: Elaboración propia.
* Cada ítem equivale a 1 punto (ver escala).
** 53 ítems equivalen a 100%.
*** 35 ítems equivalen al 100%.

Cuadro 4. Diferencia de medias lectura inferencial y lectura crítica

Instrumento con 53 ítems				
	t	Gl	Sig (bilateral)	Diferencia de medias
Lectura inferencial	24.00	24	0.001	13.96
Lectura crítica	25.68			16.64
Instrumento con 35 ítems				
	t	Gl	Sig (bilateral)	Diferencia de medias
Lectura inferencial	16.66	24	0.000	9.16
Lectura crítica	18.50			12.24

Fuente: Elaboración propia.
Prueba t Student $p < 0.05$.

el instrumento con 53 ítems. El promedio obtenido en el instrumento de 36 ítems fue 21.4 puntos ubicado en la escala de valoración de nivel de lectura inferencial y crítica con nivel bajo.

Respecto a la diferencia de medias del puntaje entre la dimensión de lectura inferencial y dimensión de lectura crítica en ambas versiones fue significativa (Cuadro 4).

En el instrumento de 53 ítems, en la dimensión de lectura inferencial con un total de 25 ítems, el promedio de puntos obtenidos fue de 13.9 puntos siendo un porcentaje de alcance de lectura inferencial de 55.8 %;

Cuadro 5. Puntuación y porcentaje por dimensión de lectura inferencial y lectura crítica instrumento 53 ítems

Instrumento de 53 ítems		
	Puntos totales (53 pts)	**Porcentaje por puntaje obtenido**
Lectura inferencial (25 ítems)	13.9 puntos obtenidos	55.8 %
Lectura crítica (28 ítems)	16.6 puntos obtenidos	59.4%

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 6. Puntuación y porcentaje por dimensión de lectura inferencial y lectura crítica. Instrumento 36 ítems

Instrumento de 35 ítems		
	Puntos totales (36 ítems)	**Porcentaje por puntaje obtenido**
Lectura inferencial (16 ítems)	9.1 puntos	57.3 %
Lectura crítica (19 ítems)	12.2 puntos	64.4 %

Fuente: Elaboración propia.

para la dimensión de lectura crítica con 16.6 promedio en puntaje y 59.4% de alcance en la misma (Cuadro 5).

Para el instrumento versión de 35 ítems se muestra el nivel de desarrollo de lectura inferencial y crítica en el Cuadro 6.

Los resultados obtenidos muestran una diferencia porcentual entre las dimensiones siendo significativa en el manejo estadístico en ambas versiones del instrumento (ver Cuadro 4).

En relación con el instrumento inicial los ítems eliminados con correlación negativa fueron los siguientes: ítem 1 (-.141), ítem 3 (-0.029), ítem 16 (-.164), ítem 18 (-.022), ítem 27 (-.141), ítem 49 (-.220) relacionados a la dimensión de lectura inferencial con opción de

Cuadro 7. Correlación negativa de ítems de lectura inferencial y crítica

Puntaje por pregunta	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P1	29.80	-.141	.570
P2	30.36	-.153	.572
P3	29.92	-.029	.563
P12	29.92	-.216	.579
P16	30.00	-.164	.576
P18	30.36	-.022	.561
P19	30.44	-.061	.563
P22	30.08	-.114	.572
P27	30.40	-.141	.570
P29	30.12	-.152	.575
P32	30.20	-.115	.571
P33	30.00	-.083	.568
P35	30.08	-.224	.582
P36	30.16	-.061	.567
P40	30.12	-.072	.568
P48	30.04	-.139	.574
P49	29.80	-.220	.575
P52	29.80	-.081	.565

Fuente: Elaboración propia.

respuesta falsa, así como los ítems 22 (-.114), ítem 35 (-.224) e ítem 36 (-.061) de la misma dimensión, pero con opción a responder en verdadero.

En la dimensión de lectura crítica los ítems 2, 19, 33, 40 y 48 con respuesta en opción falso, y los ítems 12, 29, 32 y 52 con opción de respuesta en verdadero fueron eliminados por correlación negativa (ver Cuadro 7).

Discusión y conclusiones

Con la presente investigación se pretende tener un instrumento que ayude a identificar el nivel de desarrollo de lectura inferencial y lectura crítica en el docente institucional del área de la salud. Para ello recurrimos, a partir de los niveles de comprensión lectora descritos por Sánchez (2013), a diseñar un instrumento idóneo para evaluar lectura inferencial y lectura crítica de forma global y particular. El estudio realizado por Guerra (2013) abarca los niveles de la comprensión lectora como la comprensión literal, reorganización de la información, inferencia, nivel crítico y apreciación en estudiantes universitarios En nuestro instrumento solo profundizamos en el nivel de lectura inferencial y crítica, que, con base en nuestro contexto y nivel de estudio en posgrado, son aspectos pertinentes.

A diferencia del instrumento que indaga sobre las habilidades de comprensión de lectura en una población de enfermería descrito por Sánchez (2011) (con 7 textos de contenido en investigación científica con predominio explicativo con temática en el área de la salud y que solo requiere de conocimientos a nivel de la educación media superior con un total de 84 ítems clasificados en 18 categorías con respuestas en opción múltiple con cinco alternativas de respuesta y una sola correcta), el ILIC-NE estuvo integrado por 5 fragmentos de texto de libro y un fragmento de artículo de divulgación científica; dichos fragmentos adecuados para su lectura en un nivel de educación superior por el manejo de términos técnicos-científicos. Por ende, nuestra población estudiada fue de nivel de posgrado por lo que consideramos puede aplicarse sin dificultad. El instrumento quedó constituido con 35 ítems para dos dimensiones (dimensión lectura inferencial y dimensión lectura crítica) a responder en falso, verdadero o no sé; el respondiente debe responder cada ítem con base en estas opciones siendo una diferencia del descrito por Sánchez (2010) en donde se eligió una de cinco opciones (Sánchez *et al.*, 2010).

En relación con la validación de contenido del instrumento el acuerdo entre expertos es una opción de validez. Por ejemplo, en el estudio realizado por Guerra (2013) se tomó como criterio el acuerdo de al menos cuatro expertos en la evaluación respecto a la pregunta del instrumento así como a la pregunta del criterio evaluado; el desacuerdo se consideró cuando dos o más jueces tuvieran respuestas opuestas. En nuestro proceso de validación de cuatro expertos consideramos una puntuación mínima de 4 puntos y una máxima de 16 puntos para cada ítem; nosotros invitamos a cuatro jueces expertos que evaluaron el instrumento, con base en las puntuaciones otorgadas por los expertos obtuvimos a través del coeficiente de validez de contenido (Hernández Nieto, 2002) un coeficiente de 0.72 siendo aceptable para nuestro instrumento. A diferencia de Guerra (2013) en nuestro estudio no hace observación sobre la información contenida en el instrumento; en los fragmentos de textos elegidos para la lectura inferencial y lectura crítica para otorgar una respuesta a los ítems no hubo observaciones por parte de los expertos; por ende, consideramos estos fragmentos de textos idóneos para las dimensiones estudiadas (García & Benítez, 2013).

Concordamos con lo mencionado por Mendoza (2015, citando a Kane, 1999) donde se concebía, dentro del argumento interpretativo, la concatenación de una serie de inferencias que incluyen: generalizaciones, extrapolaciones, predicciones, explicaciones, inferencias basadas en la teoría y decisiones basadas en los puntajes obtenidos en una prueba. Kane reconoce que "la validez no es una propiedad del examen, sino más bien es una propiedad de las interpretaciones y usos que se proponen de los resultados de un examen" (Kane, 2013:3). De esta manera, el procedimiento para validar un examen bajo el enfoque basado en la argumentación, consiste en desarrollar argumentos de interpretación y de uso del examen (*interpretation/use argument*) para, posteriormente, validar dichos argumentos (Mendoza, 2015).

Es imperativo para el respondiente de un instrumento que sus conocimientos y experiencias sean coherentes con la cuestión a indagar; en nuestro caso evaluar la lectura crítica es todo un reto por la diversidad de desarrollo cognitivo de cada sujeto; educación y salud son los campos temáticos que motivaron a la elaboración del instrumento ILIC-NE para ser aplicado a docentes institucionales. Nuestro instrumento ILIC-NE evalúa la lectura crítica de textos teóricos en dos dimensiones, la inferencial y la crítica; en el proceso de confiabilidad se obtuvo un coeficiente de 0.77; existen instrumentos en al área de la salud que

evalúan la lectura crítica pero en textos de informes de investigación clínica como el constituido por Carranza (2007) con una confiabilidad de 0.90. Consideramos que la diferencia del coeficiente de confiabilidad en ambos instrumentos es debido a que en los textos de investigación clínica se interpretan los datos duros o numéricos. En el caso de la lectura crítica de textos teóricos la conjugación de palabras o conceptos pueden haber diversidad de inferencia y crítica; en base a lo anterior podemos decir que es aceptable el coeficiente obtenido.

El instrumento de Carranza (2009) se conformó por ocho resúmenes de informes de investigación clínica; nuestro instrumento quedó conformado por 6 resúmenes de textos teóricos. Cada resumen de texto en ambos instrumentos contiene una serie de enunciados con opción a responder en falso, verdadero o no sé. Carranza, al igual que en nuestro estudio, aplicó la fórmula de Pérez-Padilla y Viniegra para calcular las puntuaciones esperadas por el azar. Tanto en el estudio de Carranza (2009) como en el nuestro se obtuvieron escalas de medición; en nuestro estudio se obtuvieron cuatro escalas siendo muy alto, alto, bajo, muy bajo, a diferencia de Carranza (2009) con cinco escalas determinadas. Respecto a las respuestas esperadas por el azar, en el estudio de Carranza (2009) fue de igual o menor a 25 con una versión final de 150 ítems; en nuestro estudio con un instrumento de 35 ítems las respuestas esperadas al azar fueron de igual o menor de 11 respuestas. Concordamos con Carranza (2009) en el propósito de construir un instrumento equilibrado; el nuestro tuvo un número de ítems con 16 para lectura inferencial y 19 para lectura crítica, es decir, un equilibrio de ítems por cada dimensión; el criterio de Carranza para equilibrar su instrumento fue 50% de respuestas verdaderas y 50% de respuestas falsas.

En el instrumento de Carranza (2009) se evaluaron tres indicadores que son interpretar (habilidad para reconstruir el contenido); enjuiciar (que permite diferenciar el contenido del texto); y proponer (formulación de argumentos), siendo esta estructura el orden de grado de complejidad de lectura crítica; en nuestro caso la lectura inferencial es afín al nivel de complejidad con el indicador de enjuiciar y la dimensión de lectura crítica con el indicador de proponer. Obtuvimos nivel alto de lectura crítica en un 36 % (n = 9) seguido de bajo y muy bajo con 28% (n = 7) y por azar en 4% (1); nuestros resultados son similares a lo estudiado por Carranza (2009) obteniendo según sus escalas establecidas para el grado de dominio de lectura crítica en muy bajo, bajo y respuestas esperadas por azar (Carranza, 2009).

Con base en estos resultados es se requiere fortalecer la lectura crítica en el caso particular de textos teóricos sin obviar que dentro de los textos de investigación factual existe la teoría que fundamenta tal investigación. La intención es favorecer en el docente institucional a través de estrategias de lectura el desarrollo de la lectura crítica a manera de que su habilidad inferencial y crítica le faciliten leer entre líneas, crear relaciones y asociaciones de significados, presuponer, deducir lo implícito, agregar información y experiencias anteriores, enlazar conocimientos previos; la formulación de hipótesis e ideas nuevas para generar conclusiones es la meta de la lectura inferencial. Consideramos que en un texto no está del todo explícito el mensaje que se quiere dar al lector o bien se encuentra en fragmentos de información; en un texto hay una enorme cantidad de implícitos (dependiendo del tipo de texto y del autor) que el lector puede reponer mediante la actividad inferencial a través de sus experiencias y conocimiento para compaginar con el pensamiento del autor.

El nivel de lectura crítica considerado como el ideal, donde el sujeto es capaz de emitir juicios sobre el texto leído, aceptarlo o rechazarlo, obtuvo un nivel alto en la población estudiada siendo el texto leído contenido en el instrumento el referente de donde se obtuvo la pregunta y, en consecuencia, una respuesta.

Los argumentos en los fragmentos de textos son diversos, y a través de los fragmentos propiciamos un ejercicio de reflexión interna en el respondiente para que decida si una respuesta puede considerarse como verdadera o falsa. En nuestro estudio no incluimos los porqués o los argumentos de las respuestas en los ítems (esto solo lo sabe el respondiente), pero si tenemos un acercamiento su decisión de respuesta, de ahí la importancia de la validación de los instrumentos con expertos. Es una debilidad de los instrumentos en general y de este en particular que sólo nos indican el alcance en una medición, pero no permiten ahondar en la explicación de las respuestas que dio el sujeto evaluado.

Finalmente, la lectura crítica tiene un carácter evaluativo de la información, en el que intervienen la formación del lector, su criterio, sus experiencias y los conocimientos sobre lo leído; dicho juicio tiene que ver con la valoración de cada fragmento y cada ítem respecto a responder con exactitud, aceptabilidad o probabilidad de generar inferencia o crítica de la información. La evaluación de la lectura crítica a través de

nuestro instrumento nos ha permitido un acercamiento para observar diferencias entre las dimensiones evaluadas de lectura crítica. Los resultados obtenidos nos motivan para una posterior elaboración de estrategias que desarrollen la habilidad de lectura inferencial y la habilidad de lectura crítica.

Referencias

Abreu Hernández, L. F. & De la Cruz Flores, G. (2015). Crisis en la calidad del posgrado. Evaluación de la obviedad, o evaluación de procesos para impulsar la innovación en la sociedad del conocimiento. *Perfiles Educativos*, 37 (147), 162-182. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.147.47272

Berra, S., Elorza Ricart, J. M., Estrada, M. D. & Sánchez, E. (2008). Instrumento para la lectura crítica y la evaluación de estudios epidemiológicos transversales. *Gaceta Sanitaria*, 22 (5), 492-497.

Cáceres Benavidez, D. R. & Sierra Villamil, G. M. (2013). Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (3), 79-109.

Carranza Lira, Sebastián; Arce Herrera, Rosa María; Leyva-Salas, Rosalba Isabel; Leyva González, Félix Arturo. (2009). Lectura crítica de informes de investigación clínica en estudiantes de pregrado. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 47, (4), 431-438.

Chacón Ángel, P. & Melchor Aguilar, J. (2016). La formación de sujetos reflexivos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 40, 85-92.

Díaz, J. P., Roque Bar, A. & Ortiz, M. C. (2016). Autopercepción de habilidades de lectura crítica en estudiantes de ciencias de la educación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16, 42-66.

Flores Guerrero, D. F. (2016). La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior. *Zona Próxima*, 24, 128-135.

García, J. G. & Benítez, Y. G. (2013). Validación de un instrumento para medir comprensión lectora en alumnos universitarios mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 18 (2), 277-291.

Gordillo Alfonso, A. & Flórez, M. del P. (2009). Los niveles de comprensión lectora: Hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades Pedagógicas*, 1 (53), pp. 95-107. https://doi.org/10.19052/ap.1048

Guevara Benítez, Y., Guerra García, J., Delgado Sánchez Ulises, U. & Flores Rubí Claudia, C. (2014). Evaluación de distintos niveles de comprensión lectora en estudiantes mexicanos de psicología. *Acta Colombiana de Psicología*, 17 (2), 113-121.

Hamodi, C., López Pastor, V. M. & López Pastor, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, 37 (147), 146-161. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.147.47271

Hernández Domínguez, J., Ramírez Dueñas, L. K., Roco Zúñiga, A. L. & Fernández Vázquez, M. U. (2022). Ambiente clínico académico de las residencias médicas en el Instituto Mexicano del Seguro Social, Puebla. *Revista de Educación y Desarrollo*, 62, 37-46.

Mendoza Ramos, Arturo. (2015). La validez en los exámenes de alto impacto. *Perfiles Educativos*, 37, (149), 168-186.

Navarro, M., Orellana, P. & Baldwin, P. (2018). Validación de la escala de motivación lectora en estudiantes chilenos de Enseñanza Básica. *Psykhe* (Santiago), 27 (1), 1-17.

Pérez Padilla, J. R. & Viniegra Velázquez, L. (1989). Método para calcular la distribución de las calificaciones esperadas por azar en un examen del tipo falso, verdadero y no sé. *Rev Invest Clin*, 41 (4). https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-de-investigacion-clinica/articulo/metodo-para-calcular-la-distribucion-de-las-calificaciones-esperadas-por-azar-en-un-examen-del-tipo-falso-verdadero-y-no-se

Pérez Zorrilla, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, 121-138.

Romo Martínez, J. E. (2015). La lista de cotejo como herramienta para la lectura crítica de artículos de investigación publicados. *Revista de Enfermería del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 23(2), 109-113.

Rosales Gracia, Sandra, S. & Gómez López, V. M. (2015). Pensamiento crítico, lectura crítica y aprendizaje basado en problemas en estudiantes de Medicina. Un estudio comparativo *Revista de Educación y Desarrollo*, 35, 37-42.

Sánchez Hernández, S., Alonso Grajales, I. & García Reyes, E. (2010). Un instrumento para el diagnóstico de habilidades de lectura de los estudiantes de la Licenciatura en Enfermería, UNSIS. *Perfiles Educativos*, 33 (132). https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2011.132.24899

Serrano de Moreno, S. (2008). La alfabetización crítica: Conceptualización de las competencias y estrategias de lectura crítica. *Letras*, 50(76), 172-228.

Vélez Gutiérrez, C. F. (2013). Una reflexión interdisciplinar sobre el pensamiento crítico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 9 (2), 11-39.

Zorrilla González, F. (2015). Reflexión crítica: Educación superior, innovación socioambiental, conocimiento y apropiación institucional. *Revista de Educación y Desarrollo*, 12 (32), 77-86.

Inteligencia emocional y rendimiento académico de los estudiantes en la Facultad de Enfermería de la Universidad de Colima

Ángel Rafael Vargas-Valencia,[1] Miguel Ángel León-Govea,[2]
Iván Ulianov Jiménez-Macías[3]

Resumen

Se realizó la investigación bajo el objetivo de explicar la relación que existe entre las variables de inteligencia emocional y rendimiento académico de los estudiantes en la Facultad de Enfermería de la Universidad de Colima. La muestra es de 94 individuos que está compuesta por alumnos de entre 20 y 27 años, mismos que respondieron al instrumento de recolección de datos bajo el nombre de Inteligencia Emocional (TMSS 24) y un apartado correspondiente a la variable de rendimiento. Se llevó a cabo un análisis factorial con el que se determinaron las tres dimensiones de inteligencia emocional: atención, claridad y reparación emocional, mismas con las que se percibió una relación significativa con el fruto educacional, siendo que los alumnos mantienen y realizan el esfuerzo de prestar atención a sus emociones y sentimientos. Se concluyó la importancia que tiene prestar atención a las necesidades socioemocionales de los individuos durante su educación para una mejor implementación de la enseñanza.

Palabras clave: Inteligencia emocional, Rendimiento académico, Retención, Claridad, Reparación emocional.

Emotional Intelligence and Academic Performance of Students at the Faculty of Nursing of the University of Colima

Abstract

The research was carried out with the aim of explaining the relationship between the variables of emotional intelligence and academic performance of the students of the infirmary faculty of the University of Colima. The sample of 94 students is composed of students between 20 and 27 years old, who responded to the Emotional Intelligence questionary (TMSS 24) and a section corresponding to academic performance. A factor analysis was carried out with which the three dimensions of emotional intelligence were determined: attention, clarity, and emotional repair, with which a significant relationship with academic performance was perceived, being that students maintain and make the effort to pay attention to their emotions and feelings. Concluding the importance of paying attention to the socio-emotional needs of students for a better implementation of teaching.

Key Words: Emotional Intelligence, Academic Performance, Atenancy, Clarity, Emotional Repair.

Recibido: 8 de febrero de 2023
Aceptado: 16 de marzo de 2023
Declarado sin conflicto de interés

1 Universidad de Colima. Facultad de Enfermería. Encargado del Centro de Investigación y Estadística Multivariante Aplicada. Universidad Contemporánea de las Américas. Autor de correspondencia: avargas22@ucol.mx
2 Universidad de Colima. Facultad de Letras y Comunicación.
3 Universidad de Colima. Facultad de Psicología. ulianov@ucol.mx

Introducción

Por años, a través de la experiencia, hemos visto cómo la educación ha separado el aspecto cognitivo de las emociones, restándole importancia a estas últimas y dando por hecho que no tienen incidencia recíproca. Autores como García Rentana (2012) sugieren la importancia de la inteligencia emocional (IE) dentro del proceso de aprendizaje, donde, sin importar el nivel educativo, se propicia una educación emocional apta para incidir de manera positiva en el desarrollo del estudiante.

Para determinar la investigación se emplearon dos variables, inteligencia emocional y rendimiento académico. Se parte del supuesto que la IE es un conjunto de capacidades para reconocer y entender las emociones; mientras que el rendimiento académico se considera como la manifestación de habilidades y atribuciones mentales que se manifiestan por medio del proceso educativo, y que permite adquirir importantes resultados académicos durante toda la etapa escolar, expresado en una nota o calificación final (Fragoso, 2015; Garbanzo, 2007).

Basado en la teoría de Goleman propuesta en 1995, la IE es la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones. Cabe destacar que día a día el concepto de IE se populariza debido a la necesidad de entender y actuar sobre el comportamiento del ser humano y de saber cómo interactúa con su entorno, asumiendo que un buen conocimiento de las emociones genera las condiciones adecuadas para su desarrollo integral potenciando todo tipo de habilidades.

También se habla de IE como la guía de nuestro pensar y actuar, por lo que existen variados modelos de habilidades emocionales sustentados en diversos estudios. Uno de ellos, el modelo de Salovey y Mayer (1990) propone cuatro áreas importantes: la percepción y expresión emocional, la facilitación emocional, la comprensión y la regulación, ligados al autoconocimiento, los sentimientos de los demás, el entendimiento emocional y el autocontrol, respectivamente.

Por lo anterior, la IE engloba el ser consciente de nuestras emociones y las de los demás, para poder tomarlas en cuenta en situaciones que así lo ameriten, comprendiendo y entendiendo los escenarios y consecuencias posibles para tomar la decisión óptima con base a la regulación de las mismas; logrando así un balance entre el sentir, pensar y razonar, para que, coloquialmente hablando, las emociones "no nos rebasen". De esta forma, aportamos no solo a nuestra buena salud mental, sino a una sana convivencia con lo que nos rodea.

Por su parte, para Chadwick (1979, como se citó en Trujillo, y Bermúdez, 2017), el rendimiento académico es la expresión de capacidades y de características psicológicas del estudiante, desarrollado y actualizado a través del proceso de enseñanza-aprendizaje que posibilita obtener un nivel de funcionamiento y logros académicos a lo largo de un periodo determinado. Conceptualizando la definición anterior, Rodríguez & Gallego (1992, como se citó en Obando y Mieles, 2017) sugieren que el rendimiento académico se basa en un "sistema de interacciones entre factores aptitudinales, familiares, relaciones profesor-alumnos, alumno- compañeros y métodos de enseñanza. Lo que indica que un estudiante debe mantener un equilibrio".

Además, este concepto lo podemos definir como las capacidades y esfuerzos que un estudiante muestra para destacar en sus estudios: Al respecto, Obando y Mieles (2017), sostienen que el rendimiento académico consta de dos tipos:

- El social, que refleja los niveles alcanzados en el estudiante en correspondencia con el campo geográfico (donde se sitúa el estudiante), es decir, el aprovechamiento que el alumno realiza en la escuela ya sea mediante las calificaciones o diplomas.
- El individual, asociado a aquel que se manifiesta por sí mismo mediante la adquisición de conocimientos, experiencias, hábitos, destrezas, habilidades, actitudes, aspiraciones; es decir, este es otorgado sin tener a una persona que le enseñe cómo se hacen o se ven las cosas.

Para García y Palacios (1991) el rendimiento académico se caracteriza por (1) su aspecto dinámico que responde al proceso de aprendizaje; en otras palabras, que está ligado a la capacidad y esfuerzo del alumno; (2) mantiene un aspecto estático que comprende al producto del aprendizaje generado por el alumno y expresa una conducta de aprovechamiento; (3) está ligado a medidas de calidad y a juicios de valoración, es decir, el rendimiento es un medio y no un fin en sí mismo; y (4) está relacionado con propósitos de carácter ético que incluyen expectativas económicas.

Las definiciones anteriores acerca del rendimiento académico se pueden "relacionar con un juicio o

valoración acerca del grado de cumplimiento de los propósitos de formación" (Obando y Mieles, 2017). Por su parte, Pizarro (1985), insiste en que el rendimiento puede ser considerado una medida de la capacidad de respuesta del individuo, que además expresa en forma estimativa lo que una persona ha aprendido como resultado de un proceso de instrucción o formación. Agrega, además, la perspectiva del alumno, definiendo al rendimiento como la capacidad de respuesta que tiene un individuo a estímulos educativos, objetivos o propósitos educativos previamente establecidos.

Los estudiantes pasan por distintos procesos de cambio en su trayectoria universitaria: la transición entre el nivel medio superior y superior; adecuarse a un nuevo sistema que los prepara para el mercado laboral; pasar de ser adolescentes a jóvenes con mayores responsabilidades, etc. En este contexto, Chong Gonzáles (2017, como se citó en Aldama *et al.*, 2010) sostiene que, en la explicación del rendimiento escolar, lo más importante son las características de los propios estudiantes, sus capacidades, vocación, experiencias previas, esfuerzo y disposición a aprender; sin embargo, las instituciones deben ofrecer oportunidades y ambientes formativos en términos de su calidad y pertinencia para propiciar el desempeño de los estudiantes.

En palabras de Obando y Mieles (2017), la IE afecta a los estudiantes dentro y fuera del aula, especialmente en tres áreas (rendimiento académico, bienestar y equilibrio emocional), en cuanto a establecer y mantener la calidad en las relaciones interpersonales y en el surgimiento de conductas disruptivas. Señala que la IE es un predictor de la adaptación de una persona al medio y esta a su vez puede influir sobre la salud mental de los estudiantes, y que ese equilibrio psicológico está interrelacionado y afecta el rendimiento final.

Diversas investigaciones han demostrado que la IE es uno de los aspectos relevantes para tener en cuenta en las habilidades y capacidades de las personas, ya que favorece y facilita la consecución de metas en el individuo en su tarea vital, y actúa como buena predictora de la adaptación de una persona al medio. Arntz Vera & Trunce Morales (2019) mencionan a algunos autores que señalan que los niveles de IE influyen sobre la salud mental de los estudiantes, y que ese equilibrio psicológico está relacionado y afecta el rendimiento final.

Ahora bien, si nos referimos a los profesionales de enfermería que están constantemente en contacto con seres humanos vulnerables por diferentes tipos de enfermedades, podemos mencionar que el contacto con ellos se inicia durante las prácticas de enfermería como estudiantes de pregrado, en donde se trata de propiciar una práctica sustentada en el dominio del cuidado. Si bien algunas veces se menciona la empatía, en pocas ocasiones se toman en cuenta las emociones de los estudiantes, quienes comienzan a cuidar a los seres humanos no sólo en lo social y en lo biológico, sino también en la esfera emocional. (Torres Estrada, y Sosa Rosas, 2020).

Lo anterior propicia que el estudiante llegue incluso a vivir, sentir y compartir conjuntamente con el ser humano al que cuida las emociones que tiene durante su estancia en una institución hospitalaria; de ahí la importancia de abordar el estudio de la IE en los estudiantes de pregrado en enfermería (Torres Estrada y Sosa Rosas, 2020, como se citó en PC., 2012). Esto debido a que el estudiante constantemente se encuentra en situaciones de cambio que pueden afectar sus emociones y a su vez afectar todo aquello que realice, por lo que es importante que éste conozca su sentir.

Para Goleman (1998) IE constituye un factor importante para el éxito académico, laboral y para sobrellevar la vida cotidiana en general (Universidad Autónoma de México, 2008, pág. 45).

En relación con lo anterior, Salovey *et al.*, (2002, como se citó en Páez Cala y Castaño Castrillón (2015) concluyen los universitarios con mayor IE reportan menor grado de síntomas físicos, depresión, ansiedad social, y un mayor empleo de estrategias de afrontamiento activo en la solución de problemas.

Complementando lo anterior, Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) mencionan que "inteligencia emocional intrapersonal influye sobre la salud mental de los estudiantes y este equilibrio psicológico, a su vez, está relacionado y afecta al rendimiento académico final". Dando por sentado que las situaciones por las que un estudiante atraviesa a lo largo de su formación son un posible factor de cambio en el rendimiento académico.

En ese mismo sentido apunta la investigación realizada por Torres Estrada y Sosa Rosas (2020) que encontraron que los estudiantes de enfermería tienden a emplear y hacer uso de su inteligencia emocional, debido a la exposición con los pacientes y sus emociones. Lo anterior afecta al estudiante, debido a que durante la carrera la enseñanza se ha centrado en las habilidades, competencias, aptitudes y medición de lo intelectual, dejando de lado la IE.

Con base en las consideraciones anteriores se planteó la pregunta de investigación: ¿Cómo se relaciona la IE y el rendimiento académico en estudiantes de la Facultad de Enfermería de la Universidad de Colima? El objetivo del presente trabajo es explicar la relación existente entre esas dos variables.

Método

Tipo de diseño

Se utilizó un tipo investigación explicativa, pues de acuerdo con Malhotra (2008), es aquella que "brindar información y comprensión sobre la situación del problema", y este estudio pretende, justamente, explicar la relación entre IE y rendimiento académico. Además, se emplea el método hipotético deductivo ya que la investigación se basa en hipótesis generales que correlacionan estas dos variables y, posterior a la obtención y comprobación de hipótesis, se proporcionarán razonamientos fundamentales bajo este método.

Participantes

La muestra del estudio está conformada por 94 estudiantes, donde el 77.7% son mujeres (73) y el 22.3% son hombres (21), los cuales están en un rango de edad de 20 a 27 años, distribuidos en dos fases: la primera bajo una muestra intencionada no probabilística; y la segunda fase como muestreo probabilístico aleatorio simple. Todos los estudiantes pertenecen a la Facultad de Enfermería de la Universidad de Colima. En el siguiente Cuadro 1 se describen los criterios de inclusión.

Instrumentos

Para evaluar la IE percibida se utilizó la prueba TMMS-24 (Escala Rasgo de Metaconocimiento Emocional), la cual surge de la necesidad de conocer cómo el ser humano reconoce sus emociones y las de los demás. En 1995, Salovey y Mayer diseñaron un instrumento, constituido por 48 ítems, el Trait Meta-MoodScale (TMMS) que posteriormente fue reducido a 24 componentes, a través de factores, la conciencia que se tiene de las propias emociones y el proceso que da a ellas hasta el actuar (Taramuel, 2017).

La prueba TMMS-24 (Escala Rasgo de Metaconocimiento Emocional), consta de tres dimensiones de IE: atención, que se relaciona a la frase -soy capaz de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada-; claridad –comprendo bien mis estados de emoción–; y reparación –soy capaz de regular los estados emocionales–. Cada una de estas evalúa 8 ítems a través de una escala tipo Likert de 5 puntos para medir la capacidad de atención a los sentimientos, la correcta comprensión de los estados emocionales y la capacidad de regular los estados emocionales, respectivamente.

Esta prueba mide las 3 dimensiones por separado, siendo así que la suma de los ítems 1 al 8 hacen referencia a la dimensión de atención, los ítems 9 al 16 dimensión claridad, y la suma de los factores 17 al 24 a la dimensión de reparación. Las puntuaciones de estos se encuentran esclarecidas en tres tablas, una por cada dimensión donde se muestra el corte de puntuaciones de hombres y mujeres por separado, ya que en estos existen diferencias de puntuación, por lo que, la evaluación e interpretación de los resultados dependerá de dos factores: la sumatoria total de la dimensión que se desea conocer y el género del sujeto de estudio, puesto que los puntajes y su significado son distintos según sea el caso. Dichas tablas se encuentran en el apartado de anexos junto con el instrumento de investigación.

Cuadro 1. Criterios de inclusión de la muestra

Criterio	Descripción
Estudiantes UCOL	El sujeto de estudio deberá ser alumno de la Universidad de Colima.
Estudiantes de la Facultad de Enfermería	El sujeto de estudio deberá ser alumno de la Universidad de Colima y deberá estar cursando cualquier semestre de la Facultad de Enfermería.
Edad	Edad indistinta, preferentemente en etapa joven, correspondiente al nivel educativo que cursa.
Sexo	Sexo indistinto.
Nivel económico	Nivel socioeconómico indistinto.
Disposición a colaborar	El sujeto de estudio deberá contar con la disposición voluntaria de participar dentro del presente estudio.
Consentimiento informado	El sujeto de estudio deberá firmar de manera voluntaria el consentimiento informado para efectos de la presente.

Fuente: Elaboración propia.

Procedimientos

Los participantes respondieron a un formato en línea (Google Forms) que fue enviado mediante un enlace electrónico, a quiénes previamente se les informó la naturaleza, objetivo y alcance de la investigación, además de referir que la respuesta es anónima y voluntaria, por lo que el instrumento podía responderse en cualquier momento.

Resultados

Primero se analizó y revisó estadísticamente la consistencia interna del instrumento: para ello en la escala del instrumento completo se obtuvo un alfa de Cronbach de .934. Por otro lado, el puntaje obtenido de la escala del instrumento de IE (TMSS 24 ítems) fue de .936, mientras que para la escala que representa el rendimiento académico obtuvo un puntaje de .850.

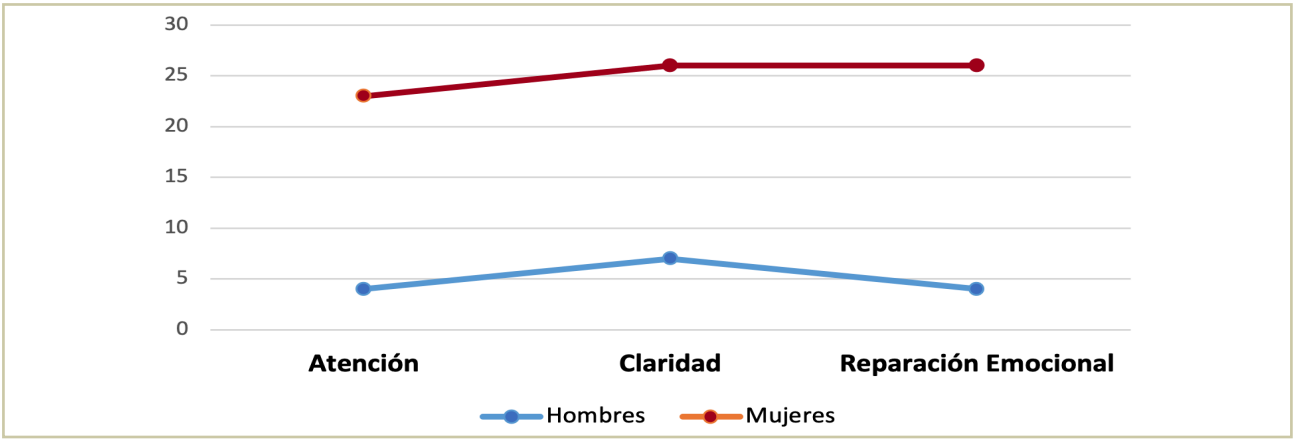
En los análisis realizados para atender los objetivos específicos de la investigación se determinó, en respuesta al objetivo específico V.I. (Describir la IE de los estudiantes de enfermería en función de las dimensiones que evalúa la prueba TMMS-24: atención a las emociones, claridad y reparación emocionales) lo siguiente. A continuación, se presenta cómo se encuentran los estudiantes de enfermería en cada una de las dimensiones; en los gráficos que enseguida aparecen, se presenta la IE del último grado de la Facultad de Enfermería, tanto de hombres como mujeres de la Universidad de Colima.

Como se puede observar en el Gráfico 1, el comportamiento de hombres mantiene una similitud. Cabe mencionar que en esta carrera predomina el sexo femenino, teniendo como muestra a 21 hombres y a 73 mujeres. Para la puntuación más baja del test se observan los siguientes resultados, en los cuales se puede observar que la mayor muestra señala tener una baja puntuación en *claridad*, teniendo como mayor índice "debe mejorar su claridad". Esto en relación con las tablas de puntuaciones, teniendo como indicador que las mujeres mantienen una "adecuada claridad", siendo que su puntaje se encuentra entre 25 a 35 puntos, mientras que los hombres se encuentran en un rango de puntuación < 25, lo que indica "debe mejorar su claridad".

Los estudiantes han puntuado como adecuada a la puntuación de atención (Fernández-Berrocal *et al.*, 2004), cabe mencionar que para esta puntuación la mayoría de las y los estudiantes lo han puntuado para todas las dimensiones. Lo anterior significa que el universitario maneja un buen indicador de afrontamiento de las situaciones a las que se enfrenta día a día, no solo en la escuela, sino en su vida cotidiana, así como para su autoestima y estabilidad emocional. En relación con las tablas de puntuaciones, se tiene como indicador que las mujeres deben de "mejorar su atención: presta demasiada atención", siendo que su puntaje se encuentra en >35 puntos, mientras que los hombres se encuentran en un rango de puntuación < 21, lo que indica "debe mejorar su atención: presta poca atención".

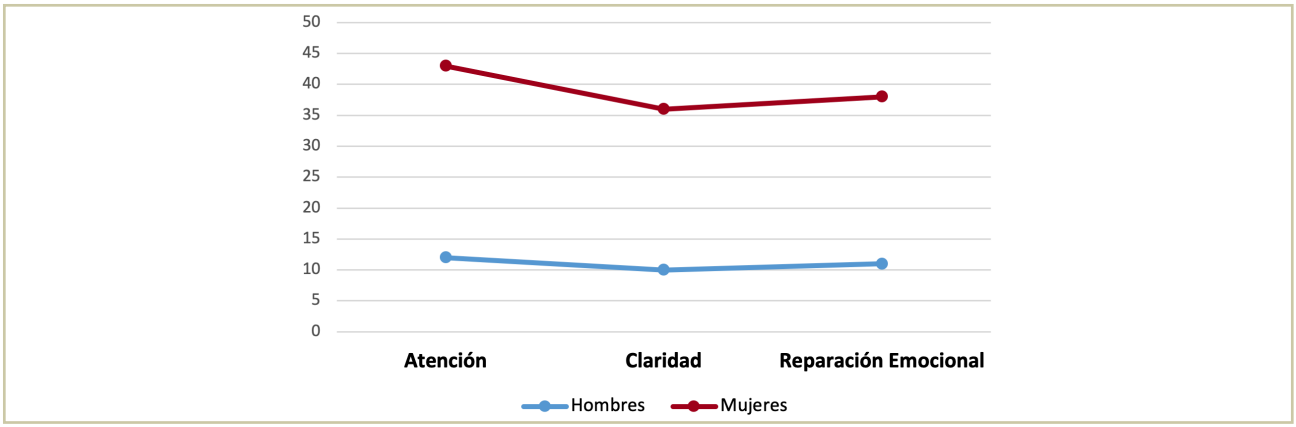
El Gráfico 3 expone los niveles de IE de estudiantes universitarios, tanto hombres como mujeres, del último curso de la Facultad de Enfermería de la Universidad de Colima. Como se puede observar, la mayor muestra señala a la Reparación Emocional, esto indicando una mayor percepción de sus emociones y cómo gestionarlas, dando mejores resultados en

Gráfico 1. Inteligencia emocional, puntuaciones claridad



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 2. Inteligencia emocional, puntuaciones de atención



Fuente: Elaboración propia.

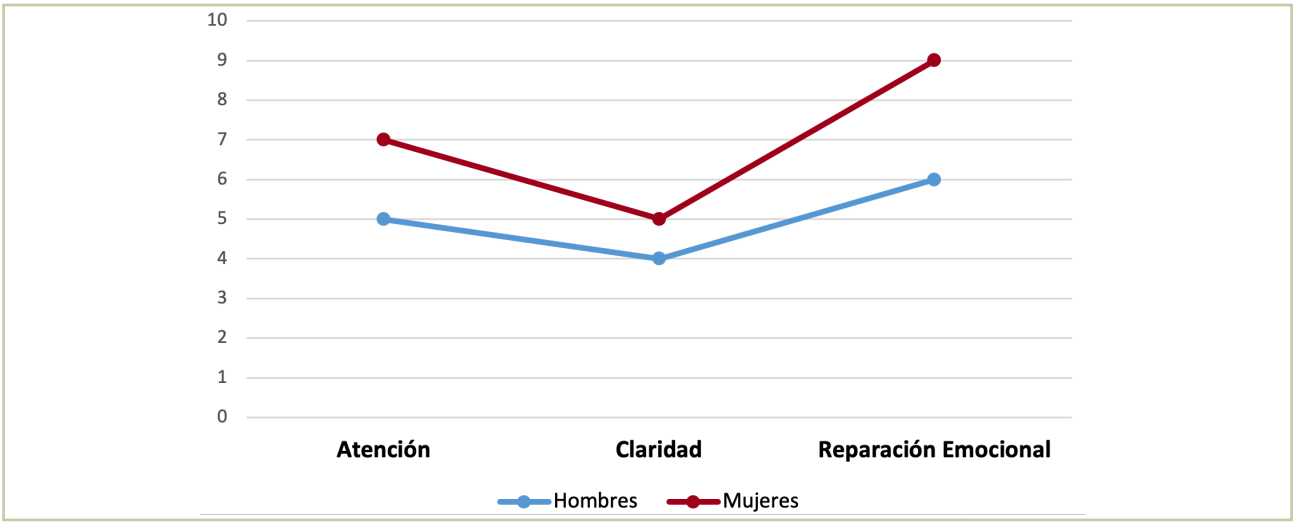
la solución de las situaciones o problemas a las que se afrontan. Cabe mencionar que, para esta puntuación, es el indicador menos puntuado por los universitarios.

En el Gráfico 4 se representa que el 60.6% de los encuestados muestra estar dentro de un rango bien en su rendimiento académico global universitario. En lo que compete al 16.0% hay dos segmentos establecidos en el rango de estar muy bien y regular, mientras que con un porcentaje del 6.4% los estudiantes consideran estar en desacuerdo y un 1.1% en total desacuerdo, valorando su rendimiento académico global. Por lo mencionado, la evidencia indica que los estudiantes aceptan y consideran contar con un buen rendimiento académico durante sus estudios.

De acuerdo con el objetivo específico V.D. (Identificar el rendimiento académico de los Estudiantes de Enfermería de la Universidad de Colima), a través del promedio aritmético, los estudiantes que se encuentran en el último curso de la Facultad de Enfermería de la Universidad de Colima perciben tener un buen rendimiento académico considerado por ellos, profesores y entre compañeros (Gráfico 5).

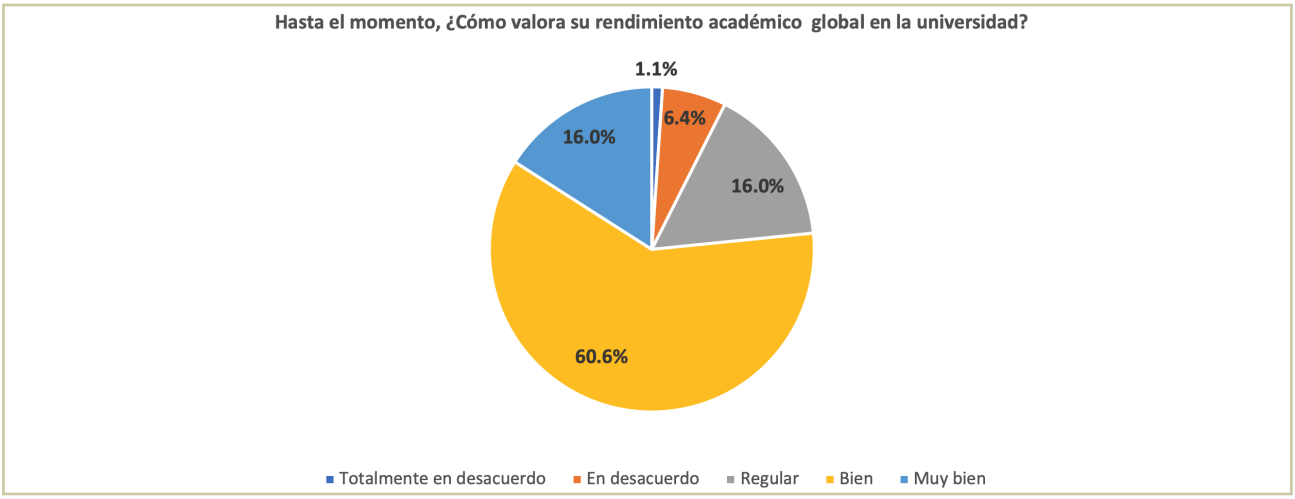
Del 100% de los encuestados el 68.1% de ellos considera estar dentro de un rango bueno en su imagen que tienen sus profesores de ellos; respecto al 23.4%. lo consideran regular; el 7.4% muy bien; mientras que con.1% los estudiantes se consideran en desacuerdo con la imagen que los profesores tienen de ellos. En el gráfico se puede observar que los estudiantes consideran tener una buena imagen (presentación) ante sus profesores, mientras que para algunos esta se

Gráfico 3. Inteligencia emocional, puntuaciones de reparación



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 4. Rendimiento académico global



Fuente: Elaboración propia.

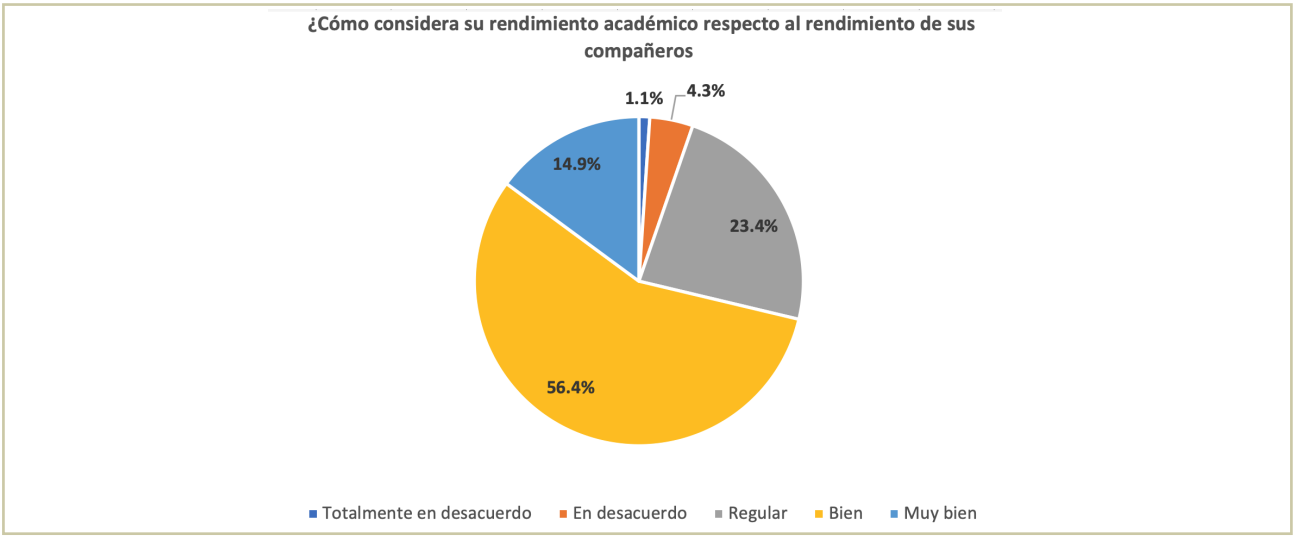
mantiene en un índice regular; para algunos estudiantes es importante tener una imagen con sus profesores, sintiendo que favorece en su rendimiento académico, es decir, el tener una buena imagen les permite presentarse como un buen alumno.

El 62.8% de los encuestados indican estar dentro de un rango bueno en su nota global de su rendimiento académico puesto por sí mismos; el 20.2% se considera regular; el 14.9% muy bien; mientras que el 1.1% está en desacuerdo y otro 1.1% totalmente en desacuerdo en su nota global de su rendimiento académico puesto por sí mismos. En el Gráfico 6 se observa que los estudiantes consideran llevar un rendimiento académico aceptable en el transcurso de su carrera, permitiendo identificar que estos no han pasado por algún conflicto que los perjudique en su rendimiento.

Con respecto al objetivo específico C.V. ("Demostrar la correlación entre IE y el rendimiento académico en los estudiantes de la Facultad de Enfermería de la Universidad de Colima), se aplicó el método HJ-Biplot, con el fin de confirmar la relación entre estas dos variables.

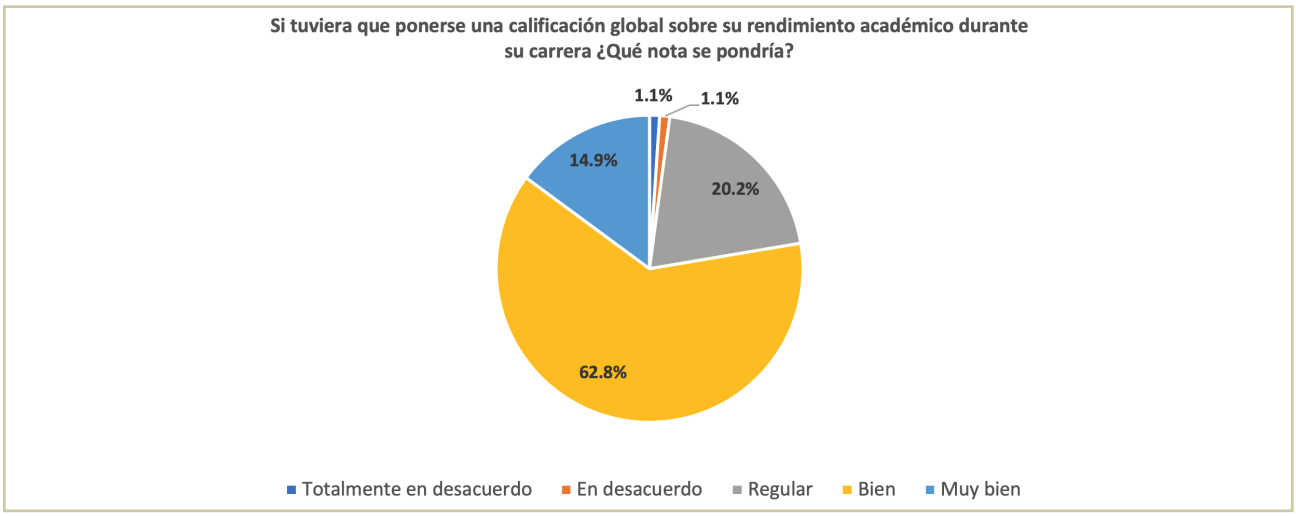
En el Gráfico 7 se pueden observar ángulos agudos, lo cual señala una relación entre las variables de la dimensión *atención* con las variables de *promedio general* y *horas de estudio*. A su vez, se puede observar que los vectores de las dos últimas variables mencionadas

Gráfico 5. Imagen ante profesores



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 6. Rendimiento académico durante la carrera



Fuente: Elaboración propia.

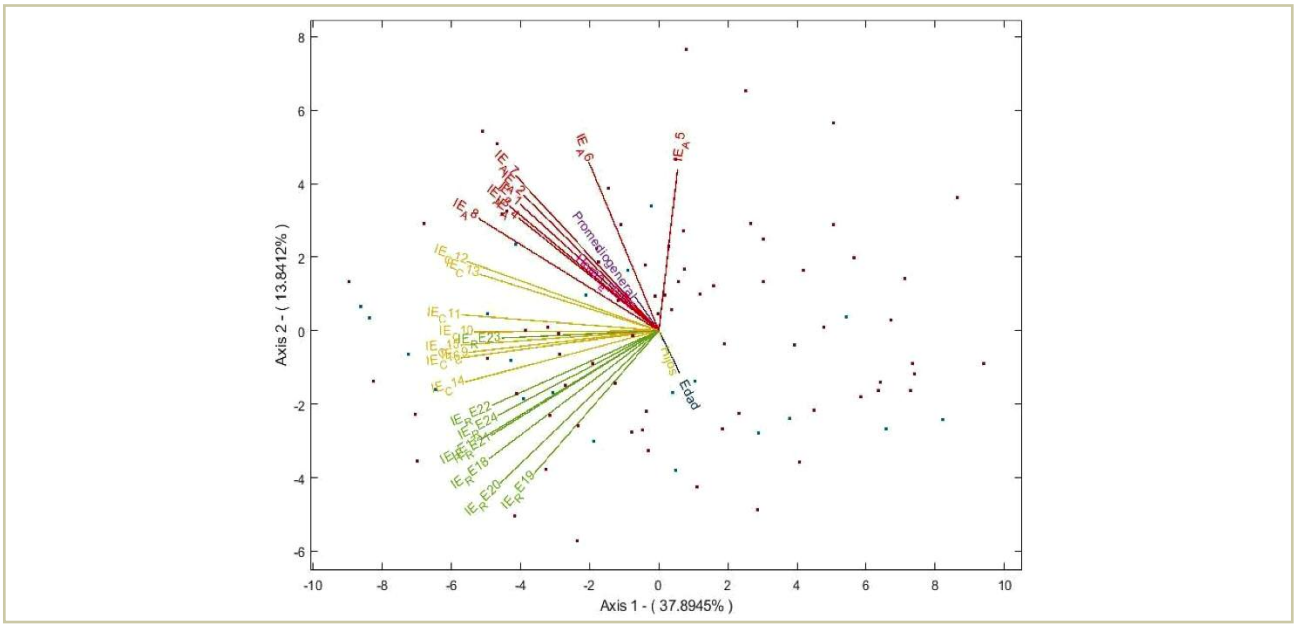
son más cortos, debido a que el promedio general no ejemplifica gran variabilidad, ya que el promedio de la muestra de estudiantes oscila entre el 8.1 a 9.8. Es decir que, teniendo una *atención* adecuada, es mayor el rendimiento académico.

Conclusiones

En este estudio se puede determinar que los factores de IE propuestos por el modelo de Mayer & Salovey (1997) en sus dimensiones de atención, claridad y reparación Emocional, contribuyen de una manera positiva al mismo, dado que estos tres factores aportan información determinante y significativa para determinar las puntuaciones de IE en los estudiantes.

Además, se identificó que los estudiantes mantienen y realizan el esfuerzo de prestar atención a sus emociones y sentimientos, de tal manera que evitan que estos afecten en su rendimiento o cualquier actividad de su vida cotidiana. Por ende, a través de los diversos análisis aplicados para esta investigación y

Gráfico 7. HJ-Biplot de TMSS-24 y rendimiento académico



Fuente: Elaboración propia.

dados los resultados arrojados, se muestra que la IE y el rendimiento académico se correlacionan.

Considerando los resultados, las habilidades emocionales que actúan como factor mediador en otros aspectos son la habilidad social del sujeto, el mayor tiempo enfocado a sus estudios y situaciones en las que algunos estudiantes tendrían que madurar emocionalmente de una manera más rápida en comparación de sus compañeros, entre otras. Estos factores pueden resultar útiles a la hora de determinar el éxito académico de los estudiantes.

Asimismo, en función de los análisis aplicados, se llegó a la conclusión de que los estudiantes universitarios de la Facultad de Enfermería de la Universidad de Colima que tratan de manejar y controlar de una manera adecuada sus emociones tienen una mejor atención, claridad y reparación emocional, lo que implica que los estudiantes que presentan una adecuada puntuación mantienen una buena media de notas para la carrera universitaria a partir de su propia percepción. Queda entendido, pues, que mientras el estudiante mantenga o trate de tener un buen manejo y control de sus emociones logra tener una mayor concentración en sus labores académicas.

La relación positiva que resultó de la investigación, entre la variable de IE Emocional y rendimiento académico es relevante dentro del ámbito educativo ya que este sugiere que la institución y profesorado preste más atención a los estudiantes, al igual que estos mismos consideren a la IE como una parte más al momento de la enseñanza. En otras palabras, se sugiere la necesidad de prestar atención a las necesidades socioemocionales, mismas que frecuentemente no se toman en cuenta en la educación. Por ello, este estudio sería útil si contribuye a promover que se comprenda la relación entre emoción y educación, en términos de generar nuevos programas de apoyo a estudiantes, crear estrategias educativas más eficientes, aunado a la potencialización de las habilidades cognitivas de los estudiantes a través de sus emociones.

Una de las limitantes que se reconoce en este estudio es el tamaño de la muestra. Siendo que este se encuentra bajo un solo grado correspondiente a la Facultad de Enfermería de la Universidad de Colima, para futuras investigaciones se sugiere ampliar la muestra a los demás grados de la facultad, no solo para incrementar la validez del instrumento, sino también con el propósito de comprender y analizar la IE dentro de toda el área estudiantil de la facultad en cuestión.

Referencias

Arntz Vera, J. y Trunce Morales, S. (2019). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios de nutrición*. Investigación en educación médica, 8 (31), 82-91. https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2019.31.18130

Albán Obando, J. y Calero Mieles, J. l. (2017). *El rendimiento académico: aproximación necesaria a un problema pedagógico actual*. *Revista Conrado*, 13 (58), 213-220. http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado

Contreras Muñoz, M. P. y Illesca Pretty, M. (2017). Factores asociados al bajo rendimiento académico en alumnos de enfermería. *Revista Inclusiones*. Volumen 4, Número 4, Octubre/Diciembre 2017, pp. 133-155.

Extremera Pacheco N. y Fernández Berrocal P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 2004; 6 (2):1-17. https://redie.uabc.mx/redie/article/view/105/181.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2006). Intelligence as predictor of mental, social, and physical health in university students *The Spanish Journal of Psychology*, vol. 9, núm. 1, mayo, 2006, pp. 45-51, Universidad Complutense de Madrid España.

Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista iberoamericana de Educación Superior*, 6 (16),110-125. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722015000200006&lng=es&tlng=es.

Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (1999). Investigaciones empíricas en el ámbito de la inteligencia emocional. *Ansiedad y estrés*, 5 (2-3), 247-260.

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.

Figueroa, K. y Funes, M. (2018). *Inteligencia emocional, empatía y rendimiento académico en Universitarios*. Obtenido de Biblioteca Digital de la universidad Católica Argentina: https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/561/1/inteligencia-emocional-empatia-rendimiento.pdf

García, R. (2012). *The Emotional Intelligence, Its Importance in the Learning Process*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica, Sede Guanacaste.

García Ancira, C. (2020). La inteligencia emocional en el desarrollo de la trayectoria académica del universitario. *Rev. Cubana Edu. Superior*, 39 (2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0257-43142020000200015

García, O. y Palacios, R. (1991). *Factores condicionantes del aprendizaje en lógica matemática*. Tesis para optar el Grado de Magister. Lima: Universidad San Martín de Porres.

Gómez J.M., Galiana D. y León E.D. (2010). *Emotional Intelligence and its Main Models: Proposal for an Integrated Model*. *Espiral. Cuadernos del Profesorado.*, vol. 3, nº 6, pp. 43-52.

Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. España: Kairos.
Garbanzo Vargas, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31 (1), 43-63. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44031103
Malhotra, N. (2008). *Marketing Research*. Mexico: Pearson.
Niño González, J.I., García, E. y Caldevilla Domínguez, D. (2017). Inteligencia Emocional y Educación Universitaria: Una Aproximación. *Revista de Comunicaciones de la* SEECI.
Páez Cala, M. L., y Castaño Castrillón, J. J. (2015). *Inteligencia Emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios*. Obtenido de Redalyc: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21341030006
Ramos, Z. (2005). *Scientific Research Paradigms*. Perú: UFSC.
Salovey P. y Mayer D.J. (1990). *Emotional Intelligence*. USA: Harvard University Press.
Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9 (3), 185-211.
Taramuel J.V. (2017). Aplicación del test TMSS-24 para el análisis y descripción de la Inteligencia Emocional considerando la influencia del sexo. *Revista publicando*. Universidad Central del Ecuador. 4 No 11. (1). 2017, 162-181.
Torres Estrada, N. y Sosa Rosas, M. D. (2020). *Inteligencia Emocional de los estudiantes de pregrado de las licenciaturas de Enfermería*. Revista Cuidarte, 11 (3) 1-14. Obtenido de Redalyc: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=359568727006
Trujillo, F. y Bermúdez, J. (2017). Clima escolar y rendimiento académico en estudiantes de preparatoria. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 12 (2), 31-44.
Universidad Autónoma de México (2008). *Plan de Estudios de la Licenciatura en enfermería*. México: H. Consejo Técnico. Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia.

Anexo

Está de acuerdo en contestar el cuestionario: Sí____ No____
Sexo: H ( ) M ( ) Edad:_____ Estado civil: _____

Cuestionario de Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico

Objetivo: Conocer los niveles de inteligencia emocional y ver su rendimiento académico de los estudiantes de la facultad de enfermería de la Universidad de Colima
Instrucciones: Lea cuidadosamente las siguientes preguntas y oraciones, marcando con una X la que más se acerque a su opinión.

TD	D	N	A	TA
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

Oraciones	TD	D	N	A	TA
1. Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7. A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8. Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9. Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11. Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14. Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20. Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

MD	D	R	B	MB
Muy deficiente	Deficiente	Regular	Bien	Muy bien

Preguntas	MD	D	R	B	MB
1. Hasta el momento, ¿Cómo valora su rendimiento académico global en la universidad?	1	2	3	4	5
2. ¿Cómo considera su rendimiento académico respecto al rendimiento de sus compañeros?	1	2	3	4	5
3. ¿Cuál es la imagen que sus profesores tienen de usted como estudiante?	1	2	3	4	5
4. ¿Se siente satisfecho con su rendimiento académico en la universidad?	1	2	3	4	5
5. Si tuviera que ponerse una calificación global sobre su rendimiento académico durante su carrera, ¿qué nota se pondría?	1	2	3	4	5

Por su participación, muchas gracias.

La representación social de la felicidad en adultos jóvenes de la ciudad de Morelia, México

Víctor Ramírez-Valencia,[1] Júpiter Ramos-Esquivel,[2]
Ferrán Padrós-Blázquez[3]

Resumen

En este trabajo se presentan resultados de una investigación cualitativa que tuvo como objetivo conocer cómo se construyen las representaciones sociales de un grupo de adultos jóvenes sobre la felicidad. La finalidad fue explorar qué elementos consideraban al momento de definir lo que es la felicidad desde su punto de vista. En este caso, se utilizó una metodología que integró el enfoque procesual del estudio de las representaciones sociales y la teoría fundamentada. Se aplicaron entrevistas a 12 adultos jóvenes entre 20 y 30 años de edad de la ciudad de Morelia, México y el diseño de la muestra fue por conveniencia. Los resultados muestran que la felicidad se sitúa principalmente en torno a la noción de estabilidad y la tranquilidad económica. Se identificaron algunos componentes que los participantes consideraron para lograr la felicidad, como lo económico, la salud, la familia, la pareja, el trabajo.

Palabras clave: Representaciones sociales, Felicidad, Teoría fundamentada, Adultos jóvenes.

The Social Representation of Happiness in Young Adults of Morelia City, Mexico

Abstract

This paper presents the results of a qualitative research whose objective was to know how the social representations of a group of young adults about happiness are constructed. The purpose was to explore what elements they considered when defining what happiness is from their point of view. In this case, a methodology was used, which integrated the process approach to the study of social representations and Grounded Theory. Interviews were applied to 12 young adults between 20 and 30 years of age from the city of Morelia, Mexico and the sample design was for convenience. The results show that happiness is located mainly around the notion of stability and economic tranquility. Some components were identified that the participants considered to achieve happiness, such as economics, health, family, partner, and work.

Key Words: Social representations, Happiness, Grounded Theory, Young Adults.

Recibido: 9 de febrero de 2023
Aceptado: 19 de marzo de 2023
Declarado sin conflicto de interés

1 Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. victor.ramirez@umich.mSí,.
2 Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, jupiter.ramos@umich.mSí,
3 Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, fpadros@umich.mSí.

Introducción

En este trabajo se presentan resultados parciales de una investigación de corte cualitativo que tuvo como objetivo conocer cómo se construyen las representaciones sociales de un grupo de adultos jóvenes sobre la felicidad. La finalidad fue explorar qué elementos consideraban al momento de definir lo que es la felicidad desde su punto de vista, partiendo del supuesto de que la felicidad es un objeto social que se construye en la interacción social, a partir del sentido común. Algunos estudios han abordado su estudio desde disciplinas como la economía o la psicología, analizando sus componentes, buscando su relación con otras variables, generalmente desde aproximaciones de tipo cuantitativo y comparándolo con términos como bienestar subjetivo o satisfacción. En este caso, se utilizó una metodología cualitativa para tener un acercamiento al punto de vista de las personas, recuperando el concepto de representación social, que fungió como un marco para mirar al pensamiento social, a través de entrevistas cualitativas, que pudieran dar cuenta del proceso de formación o construcción de dichas representaciones. El estudio se realizó en la ciudad de Morelia, con un grupo de adultos jóvenes entre 20 y 30 años de edad, a quienes se eligió por corresponder con un momento del curso de la vida del ser humano donde la Psicología ha considerado que se deben cumplir ciertas expectativas sociales o algunas metas personales. Es así que se presentan los resultados de esta investigación, que busca aportar un acercamiento psicosocial a la felicidad, a partir del estudio de las representaciones sociales.

El marco teórico de la investigación: la felicidad, las representaciones sociales y la adultez joven en la sociedad actual

El estudio de la felicidad no ha sido una tarea fácil para las diversas disciplinas que lo han abordado, puesto que definir la felicidad de una manera clara y concreta, resulta continuamente una limitante; tampoco es fácil definir qué indicadores estudiar o qué elementos o componentes integrarían a la felicidad, por lo que ha habido aproximaciones de diversas disciplinas en las Ciencias Sociales. Un ejemplo de ello son los estudios realizados desde la Economía sobre la relación de la felicidad con algunas variables como los ingresos económicos al considerar que podrían contribuir a mejorar las políticas públicas de un país respecto a su economía y el bienestar de los ciudadanos. Otro ejemplo son los estudios realizados por la Psicología, con investigaciones que relacionaron a la felicidad con aspectos emocionales, con la personalidad, con la satisfacción con la vida, con la calidad de vida o con el bienestar psicológico, entre otros conceptos.

Para esta investigación, se consideró conveniente explorar el significado de la felicidad y comprender lo que una persona puede valorar como parte de su bienestar. En ese sentido, existe más o menos un consenso en el significado de la felicidad que plantea que es una valoración de la vida y la satisfacción que dicha evaluación representa al sujeto, por lo cual es pertinente conocer los aspectos que consideran valiosos para sentirse satisfechos con su vida, así como para experimentar bienestar. Existen algunas investigaciones que han estudiado a la felicidad desde esta perspectiva, como las realizadas por Hantá y Iancu (2010), Thoilliez (2011), Rodríguez (2012), Sosenski y López (2013), Kokurina y Solina (2014), Alférez (2016), Anibe y Ome (2016) o Plazas (2020), quienes con diversos matices han explorado la relación de la felicidad con aspectos psicosociales, que incluyen tanto la perspectiva individual como elementos socio culturales en el significado de la felicidad. En conjunto, estas investigaciones ponen atención al significado de la felicidad y a la manera en cómo las personas definen algunos elementos, componentes o áreas que integran dicho significado y que, de diversas maneras, se relacionan con la conducta social.

De ahí que en este estudio se parta de una definición psicosocial de la felicidad que pone atención al significado que producen y reproducen las personas en la vida social, pero que asume que no se reduce a la definición individual, sino que conlleva la pertenencia o referencia grupal y social. De esta manera, Uchida y Ogihara (2012) sugieren investigar el significado de la felicidad dentro de cada contexto cultural, pues sería más productivo que clasificarla en niveles la felicidad. Según autores como Kitayama, Markus y Kurosawa (2000), plantean que, si la felicidad representa algo bueno o valioso para un individuo, algo que perseguir o una aspiración, todo esto cambia de acuerdo con la cultura; la felicidad y lo que hace que las personas sean felices está determinado por la cultura (Layous *et al.*, 2013, citado en Anibe y Ome, 2016). Cederström (2020) sostiene que la felicidad no es un asunto privado ni individual, sino que tiene una forma social que ha evolucionado históricamente. Al respec-

to, Rodríguez (2012), afirma que es una construcción simbólica que refleja lo bueno y deseable para la vida humana, construcción polisémica que ha cambiado a lo largo de la historia de la humanidad. Uchida y Ogihara (2012) recomiendan investigar el significado de la felicidad dentro de cada contexto cultural, pues sería más productivo que simplemente comparar un puntaje o clasificar en niveles la felicidad.[1] Torres (2013) plantea que la felicidad engloba un conjunto de ideas compartidas y promovidas por la cultura, que integra ideas, creencias y esperanzas.

Por tanto, la felicidad puede considerarse, siguiendo a los autores antes mencionados, como un estado individual que está estrechamente relacionado con el significado social que se produce en la cultura, razón por la cual se debe poner atención a la manera en cómo se representa en los grupos sociales, cultural e históricamente. El estudio de las representaciones sociales (RS de aquí en adelante) posibilita, como decíamos, un acercamiento al significado de la felicidad, sobre todo, por su capacidad para reconocer el papel del sentido común en la producción de significados y porque éstas existen con relación con los grupos sociales. Moscovici (1961) propone que las RS son entidades que circulan y se cristalizan a través de las palabras, que además impregnan las relaciones personales, que incorporan objetos mentales producidos y que se forman de producciones intelectuales y sociales, mitos, juicios, opiniones e imágenes, pero no serían reproducciones ni copias fieles de lo que hay en el ambiente, sino que se trataría de un proceso en el que el sujeto participa con sus experiencias. Además, establece una relación estrecha entre las RS y la acción, la cual orienta al mismo tiempo que recuperan de ella parte de su producción:

> …las representaciones sociales son conjuntos dinámicos, su característica es la producción de comportamientos y de relaciones con un medio, es una acción que modifica a ambos y no una reproducción de estos comportamientos o de estas relaciones, ni una reacción a un estímulo exterior dado (Moscovici, 1961, p. 33).

Para Jodelet (1986) las RS remiten a un conocimiento social que permite interpretar y pensar la realidad cotidiana; este conocimiento se da en un contexto concreto por medio de la comunicación que se establece entre los miembros de los grupos pues estas son: "imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado…" (p. 472). Conviene decir, por tanto, que la principal función de las RS es *hacer familiar lo extraño*, por lo que contribuyen a dar sentido a la realidad inmediata.

Según Moscovici (1961), las RS se componen de una estructura integrada por tres aspectos clave: la información, las actitudes, y el campo de la representación. Ramos (2011, 2015) señala que es posible encontrar elementos que comparten los grupos sociales sobre una RS, pero que pueden tener una estructuración distinta. La información se relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo social con respecto a un objeto social específico. La actitud se refiere a la disposición más o menos favorable hacia el objeto representado (Ramos, 2015). El campo de la RS, "remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de la representación" (Moscovici, 1961, p. 46). En toda RS se distinguen dos procesos básicos en su formación, que son la objetivación y el anclaje. El primero, ayuda a comprender o dar por sentado que toda representación se produce en imágenes específicas vinculadas a los significados del grupo social (Ramos, 2015). El anclaje da cuenta de cómo tales imágenes y significados están estrechamente vinculados a otras RS o significados sociales y de cómo se integra al sistema de pensamiento preexistente (Jodelet, 1986).

Por esta capacidad las RS permiten estudiar los significados sociales en relación con un objeto social específico y por su potencialidad para reconocer el significado de la felicidad. Entre los grupos sociales, se considera que la adultez joven ocurre en un momento del curso de la vida en el que las exigencias sociales y normativas pueden tener un mayor peso al momento de construir una identidad. Autores como Schaie y Willis (2003) señalan que la adultez joven estaría caracterizada por acontecimientos sociales que marcan la independencia de su familia y el inicio de su vida, conformando su propia familia y, por así decirlo, su propio camino. En ese mismo sentido, Dulcey y Uribe (2002) señalan que al pensar en la adultez tienen especial importancia los cambios históricos, socioculturales, contextuales que enfrenta el sujeto en su vida cotidiana, social e individual.

La adultez se define a partir de sus aspectos psicosociales; autores como Craig y Baucum (2009) señalan que la adultez está marcada más por factores personales, sociales y culturales, que por la edad cronológica o biológica. Zapata, Cano y Moyá (2009) consideran a la adultez desde una perspectiva psicosocial,

como un estadio de adquisición de responsabilidades, procreación y cuidado de la familia, educación y transmisión de pautas sociales normativas, trabajo y producción, búsqueda definitiva de elementos que aporten sentido a su existencia.

Al respecto, se atribuyen ciertas responsabilidades, tareas y expectativas sociales sobre lo que implica llegar a la adultez, pero cuya definición no está separada de cuestiones culturales. En algunas culturas son menos las expectativas de que las personas logren independencia económica, por ejemplo, mientras que, en otras, la exigencia es mayor. Autores como Zapata, Cano y Moyá (2002), Uriarte (2003), Feldman (2007), Craig y Baucum (2009) consideran que existen algunas tareas por cumplir en esta fase del curso de la vida, las cuales se construyen en torno al contexto social y cultural. Cierto es que existe un conflicto latente para los jóvenes cuando tienen que lograr su independencia económica o elegir una ocupación, al parecer, este dilema parece vincularse con la expectativa de que, si no se satisfacen ciertas exigencias sociales, difícilmente se logra la satisfacción o el bienestar, mucho menos la felicidad.

En México, según datos del 2022, existen 37.8 millones de personas en edades de 12 a 29 años, de los cuales el 54.1% se encuentran entre los 20 y 30 años de edad, en cuyos hogares se cuenta en un 91% con teléfono celular o móvil; más del 50% cuenta con acceso a Internet y un 40.3% cuenta con algún dispositivo como computadora, laptop o tableta. Son, además, asiduos de las redes sociales y al Internet, enfrentan la tasa de desocupación más alta en el país (7% que representa 1.2 millones, más alta entre 20 a 24 años con 9%), solamente un 29% del grupo de 24 a 29 años ha logrado un nivel educativo medio superior y 30% un nivel educativo superior (profesional), encontrando un 12% con educación básica incompleta (14% en las mujeres).[2] En el caso de Michoacán, entre los 20 y 30 años cuentan con un promedio de 1.3 hijos; la tasa de alfabetización es de más del 90%, solamente 16.4% cuentan con educación superior. Se estima, además, que el impacto de la pandemia por COVID-19, puede ser muy alto en su inserción laboral, en su desarrollo educativo y en el acceso a mejores condiciones de vida. Debido a la ausencia de estudios previos en jóvenes mexicanos, el objetivo de la presente investigación fue estudiar las representaciones sociales respecto a la felicidad en jóvenes adultos mexicanos de la felicidad y sus componentes.

Estrategia metodológica

Para la finalidad de este proyecto se realizó una investigación cualitativa que buscó profundizar en los significados de la felicidad en un contexto específico, en una población determinada. Para Taylor y Bogdan (1984), la metodología cualitativa produce datos descriptivos por medio de las palabras de las personas, habladas o escritas. La muestra estuvo conformada por dos grupos de adultos jóvenes en edades entre los 20 y 35 años. El primer grupo cumple con los 5 acontecimientos que mencionan Schaie y Willis (2003) que conforman la vida adulta: la finalización de la formación académica y profesional, el trabajo y la dependencia económica, vivir independientemente respecto a los padres, y la conformación de la familia. Un segundo grupo lo integran adultos jóvenes que no cumplen por lo menos dos de esas condiciones. Las características de los participantes se pueden identificar en los Cuadros 1 y 2.

La selección de los participantes se realizó por conveniencia pues, como dice Mendieta (2015), este tipo de muestreo permite establecer diferentes etapas de selección de la muestra, como es el caso de este

Cuadro 1. Características de los participantes del grupo 1

Participante	Edad	Carrera	Nivel	Ocupación	Familia	Independencia	Vivienda	Trabajo
ISC	30	Ing. Química	Estudia doctorado	Profesor y estudiante	Sí	Sí	Sí	Sí
JAL	29	Química	Licenciatura	Laboratorista	Sí	Sí	Sí	Sí
ELE	27	Turismo	Especialidad	Organización de eventos	Sí	Sí	Sí	Sí
PAU	35	Comunicación	Especialidad	Profesora y conferencista	Sí	Sí	Sí	Sí
BRE	29	Medicina	Especialidad	Médico especialista	Sí	Sí	Sí	Sí
OSW	34	Historia	Licenciatura	Profesor	Sí	Sí	Sí	Sí

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 2. Características de los participantes del grupo 2

Participante	Edad	Carrera	Nivel	Ocupación	Familia	Independencia	Vivienda	Trabajo
DAR	29	Docencia	Licenciatura	Educadora	No	Sí	No	Sí
ITZ	26	Arquitectura	Licenciatura	Arquitecta	No	Sí	No	Sí
SEL	27		Preparatoria	Empleada en fábrica	Sí	Sí	No	Sí
REB	28	Psicología	Licenciatura	Ama de casa	Sí	Sí	No	No
JON	21		Preparatoria	Ventas	No	Sí	No	Sí
MIT	25		Secundaria	Ventas	No	Sí	No	Sí

Fuente: Elaboración propia.

estudio, pues se fueron estableciendo participantes en la medida en que iba surgiendo la necesidad de explorar información respecto a temas emergentes del estudio. Se utilizó la entrevista a profundidad como técnica de recolección de información, que es definida por Taylor y Bogdan (1984) como los reiterados encuentros cara a cara entre informantes e investigador dirigidos a comprender perspectivas de los informantes respecto a sus propias vidas o experiencias, expresadas en sus propias palabras. Las entrevistas se realizaron tanto en modalidad presencial como virtual, por medio de la plataforma de Google Meet, en función de las posibilidades de los participantes, ya que la investigación se realizó durante la pandemia de COVID-19.

La estrategia de análisis de la información obtenida a través de las entrevistas fue con la teoría fundamentada; de acuerdo con Vasilachis (2006), esta consta de dos estrategias: el método de la comparación constante y el muestreo teórico. Soneira (2006) explica que "a través del método de la comparación constante el investigador recoge, codifica y analiza datos en forma simultánea, para generar teoría…". (p. 155). Para el análisis de la información se siguió la metodología propuesta por Strauss y Corbin (2002).[3] Las entrevistas se aplicaron bajo consentimiento informado por parte de los participantes, con respeto a su anonimato.

Resultados: una representación social sobre la felicidad y sus componentes

Los resultados de la investigación permiten observar, desde nuestro punto de vista, un panorama general de los contenidos (significados, imágenes y prácticas) asociados o relacionados con la felicidad por parte de las personas entrevistadas. Estos contenidos, se asume, resultan de un proceso de construcción social que está situado en el momento histórico y social en el que se producen, en el que se expresan, en el que se organizan y jerarquizan, en el que dan sentido a la realidad socialmente construida. Los resultados del estudio nos adentran a la manera en cómo se construye una noción sobre la felicidad, los componentes que la integran y el papel que tienen para dar sentido a la realidad que viven, en un momento crítico de la vida social, en la pandemia por COVID-19.

A partir de la estrategia analítica de la teoría fundamentada, se identificó un conjunto de categorías sobre qué es la felicidad que integran ciertos contenidos específicos. A partir del objetivo del estudio, que consistió en conocer cómo se construyen la representación social de un grupo de adultos jóvenes sobre la felicidad, se consideró explorar tanto las imágenes como el significado y las prácticas asociadas con este objeto social, considerando tres dimensiones de las RS, desde el enfoque desarrollado por Ramos (2015) para su estudio y desde el enfoque procesual de Jodelet (1986). De este modo, a continuación se presenta una parte de los resultados obtenidos en la investigación, en primer lugar, sobre la manera cómo definen la felicidad y, en segundo lugar, sobre qué componentes relacionan con esta noción.

Acerca de la noción de la felicidad

Responder a la pregunta ¿qué es la felicidad? no es de ninguna manera algo sencillo, sobre todo, tratar de integrar de manera concreta, en un discurso claro y bien organizado lo que significa, puede resultar muy complejo. Aún así, quienes participan en la investigación, hacen un gran esfuerzo personal por definir qué es y cómo se logra la felicidad, pero, sobre todo, para tratar de identificar si al momento de la realización del estudio se consideran personas que pueden definirse como *felices*. Es posible también que cuando las personas tratan de definir qué es la felicidad, pueden sentir que son increpadas en su vida personal y que influyan situaciones como cierta deseabilidad o pre-

sión social que ejercen valores y creencias propias de la cultura, relacionados con el curso de la vida. En ese sentido, fue intencional considerar como participantes del estudio a un grupo constituido por adultos y adultas jóvenes que se encuentran en un momento de su vida donde existen ciertas expectativas y exigencias sociales sobre las tareas que deberían realizar o sobre las posibles metas a cumplir.

En primer lugar, sobre el *significado de la felicidad*, se encontró que la noción principal vincula a la felicidad con *tranquilidad* o *estabilidad personal*. Fue a través de dos categorías analíticas construidas con la información obtenida de las entrevistas. Si bien en un principio durante las entrevistas mencionaron algunos términos que asociaban con la felicidad, tales como "satisfacción", los participantes coinciden en que la felicidad tiene que ver con tener estabilidad y tranquilidad personal, que no tendrán preocupaciones en su vida. En su conjunto, comparten elementos sobre el significado de la felicidad y sobre su papel para comprender la realidad inmediata. En este caso, la felicidad se vincula a su situación individual, a lo que desean vivir o a las condiciones de vida que quisieran tener, integrando tanto aspectos subjetivos o emocionales como objetivos o materiales, tal como lo muestra la participante RE, quien es psicóloga de profesión, es ama de casa y describe haber logrado su independencia económica: "para mí… que no hay algo de lo que me tenga que estar preocupando, tranquilidad… para mí felicidad es estar tranquila, si yo defino la felicidad sería como estabilidad, tranquilidad…".

La estabilidad y tranquilidad se traducen en la posibilidad de no enfrentar problemas relacionados con la salud y con la economía personal (carencias o falta de empleo), es decir, no enfermarse, no tener deudas, tener la tranquilidad de contar con una vivienda o un empleo estable. En sus puntos de vista la satisfacción y la alegría, pasan a un segundo término, sin que ello signifique que no consideren esto como algo importante, pero en los resultados tuvo mayor relevancia esta noción de estabilidad y tranquilidad, por encima de otros elementos que se asocian también con la felicidad, como aquellos relacionados con estados emocionales momentáneos, como sentir alegría. Dos aspectos son relevantes en sus respuestas y conviene mencionarlos. En primer lugar, en la mayoría de los casos, el significado de la felicidad se construye y parte de considerar que la felicidad es un asunto individual. En segundo lugar, la felicidad parece tener un carácter *instrumental*, al considerar a la felicidad un estado temporal, porque depende de los logros individuales y de la estabilidad que se alcance con la consecución de metas; no es, por tanto, una condición, sino una situación, que surge cuando se ha logrado cierta estabilidad personal.

Por otro lado, si se pone en contexto lo anterior, es hasta cierto punto comprensible que los participantes definan a la felicidad como estabilidad o tranquilidad en un momento histórico donde la incertidumbre por la pandemia era mayor y con una situación social también incierta. Además, que el capitalismo, se caracteriza por una lógica individualista y/o individualizada de la vida, lo que también parece reflejarse en las respuestas obtenidas. Para Moscovici (1984), la mayoría de las personas actúan en consecuencia con el sentido común y en apoyo de las creencias, conocimientos y prácticas que socialmente se construyen en la vida cotidiana. En complemento, al momento de definir la felicidad, el grupo de participantes comparte la idea de que la felicidad significa siempre lo mismo, pero que, si cambian las condiciones del curso de la vida, entonces pueden cambiar los elementos que posibilitan experimentar estabilidad y tranquilidad personal. Esto se ejemplifica con la participante IT, quien es arquitecta, contaba con empleo al momento de la entrevista y describía contar con independencia económica:

> "Yo creo que es como una montaña rusa, no siempre se tiene lo que uno quiere y eso a veces emocionalmente nos llega a afectar, pero… Sí depende de uno porque depende qué tanto te afecten las situaciones que se presentan para que… cómo te explico… cómo lo puedo decir… para que tú, tú te puedas considerar que eres o no eres feliz…

Lo anterior lleva a considerar el sentido instrumental de la felicidad, como un estado que permite hacer familiar la estabilidad y tranquilidad personal, al mismo tiempo que se considera que si aquellas condiciones que podrían darles dicha estabilidad no están, entonces la felicidad deja de experimentarse. Si bien, la felicidad es asociada con estados emocionales como la alegría, con actitudes como el sonreír y con otras experiencias como la sensación de bienestar en distintos ámbitos del ser humano, el punto de vista compartido, aún con ciertos matices particulares, fue justamente la sensación de la tranquilidad y la estabilidad, que se traducen en no tener dificultades o preocupaciones personales. Así, las RS convencionalizan al objeto social representado, lo "transforman" en algo conocido y manejable, se acomoda para que sea "coherente" con las propias creencias, signifi-

cados o prácticas (Moscovici y Hewstone, 1985; Ramos, 2011).

De la misma manera, las RS objetivan, transforman las palabras en imágenes, como también transforman las palabras en acciones o prácticas específicas. En este caso, la RS se sitúa en las creencias personales sobre el logro de metas, se convencionaliza mediante estados emocionales que le asocian, recurre a términos como "satisfacción personal", "depende de uno" o "es imposible estar feliz todo el tiempo" y se objetiva a través de emociones específicas como "reír y sentirte bien", "alegría" o "una emoción positiva" que consideran son resultado de "sentirse tranquilos", libres de preocupaciones, por lo menos temporalmente. No se omite que consideran importante la satisfacción y la alegría personal, pero desde su punto de vista, esto no es posible si no logran las condiciones de vida que les permitan la tranquilidad. Entre menos esto sea posible, la felicidad será algo menos duradero, momentáneo, que se diluye en lo inmediato.

Sobre los componentes de la felicidad

En segundo término, el grupo de participantes define la felicidad a través de un conjunto de componentes que remiten a diversas dimensiones de sus vidas o de la vida de las personas en la adultez joven. En estos componentes se incorporan las diversas expectativas sociales sobre el ser joven y sobre la estabilidad personal, lo que parece corresponder con el significado anteriormente presentado sobre la felicidad. Los componentes identificados en los discursos de los participantes, en orden de importancia para ellos, son: la economía, la familia, la salud, la pareja, el empleo, las necesidades básicas cubiertas, las condiciones sociales de vida, el estilo de vida y la educación. La ausencia de cualquiera de estos, desde el punto de vista de los participantes, puede causar un desequilibrio o una intranquilidad. Asimismo, conforme se explora en la entrevista, comienzan a describir los componentes, que son jerarquizados y organizados dentro del conjunto de saberes y significados relacionados con la felicidad. Puesto que toda RS involucra un conjunto de saberes del sentido común que se organizan de manera particular en el pensamiento social, remiten a la forma de pensar de los grupos, a su identidad y a sus ideologías. En este caso, cumplen la función de dar sentido a la "estabilidad", al traducirla en condiciones de la vida personal que se deben lograr. El orden en que se presentan corresponde a la importancia que tuvo en las menciones de los participantes.

En primer lugar, el componente económico es el aspecto que más importancia cobra para los participantes, puesto en diversos momentos mencionan que desearían tener la estabilidad económica que les permita tener lo necesario para disfrutar de una vida tranquila, sin preocupaciones económicas (falta de ingresos, deudas, etc.). Más que el dinero, es la estabilidad económica, lo que los participantes identifican como componente de la felicidad, lo que se traduce en un estado personal y no necesariamente en una cantidad económica específica. Afirman que el dinero les permite cubrir los gastos de las posibles eventualidades que puedan ocurrir, que no desean tener las preocupaciones que conlleva el tener problemas económicos, que puede afectar incluso a la salud de una persona. Así lo muestra la participante DA:

> Podría ya comprar mi casa y pues, dicen que el dinero no compra la felicidad, pero Sí te ayuda, porque no tienes problemas económicos y eso te da mejor salud… (lo económico) ayuda a las personas a tener las condiciones necesarias para que no haya preocupaciones…

Al indagar sobre la importancia de este componente en sus vidas, inicialmente la mayoría afirmó que "no es tan importante" o que "hay gente que tiene todo y no es feliz". Pero, posteriormente, mencionaban que el tener más dinero les permitiría tener un estilo de vida mejor, lo que les haría más felices. Tener dinero, se percibe como un medio para lograr la estabilidad, al mismo tiempo que consideran que la estabilidad se alcanza con un mejor ingreso económico.

El segundo componente que aparece en la organización de los contenidos sobre la felicidad es el de la *familia*, a la que valoran por aspectos como la unión, el apoyo y el tiempo que comparten con sus integrantes, que consideran influye en que puedan percibirse más o menos felices. Contar con el apoyo de la familia y saber de su bienestar, da a los participantes una sensación de tranquilidad. En el caso de quienes ya tienen una familia propia fuera de su núcleo familiar de origen, bien sea que sea sólo la pareja o bien con hijos, el componente de la familia aparece constantemente. Para quienes aún no conforman su familia, aunque hablan de este componente y es un elemento importante, no se encuentra en sus respuestas con la misma frecuencia. Los participantes que ya conformaron su familia piensan en la felicidad como la tranquilidad de saber que su familia está bien, que tienen salud y que no tienen preocupaciones económicas. Además de concebirla como un área que aporta a su

felicidad, pues compartir tiempo y experiencias con la familia es considerado como una práctica que propicia la felicidad. Sobre los descendientes, un elemento que destacan mucho quienes ya los tienen, esperan que crezcan, que tengan lo necesario y que no se enfermen. Si esto ocurre, consideran que serían felices.

En tercer lugar, la salud propia como la de sus familiares es un tema recurrente y refiere el tercer componente de la felicidad mencionado. La mayoría refiere que, si no hay salud en su vida, hay preocupación; así lo afirma JA, quien es laboratorista, cuenta con la licenciatura en Química, tiene un empleo estable y su propia familia:

> "…es como un requisito para poder estar tranquilo, porque pues si tú sabes que tienes cáncer o algo te puede afectar muchísimo…el estado de salud puede afectar anímicamente mucho y eso puede afectar directamente la felicidad.

Desde su punto de vista, la enfermedad limita a las personas a que puedan vivir ciertas experiencias, además de que conlleva una sensación de malestar físico, puede causar la preocupación tanto por la propia vida, como por el tema económico, pues no todos pueden solventar los gastos económicos que ello puede implicar. Además, no sólo identifican e incorporan a la salud física en su RS, sino también a la salud mental. De hecho, la identifican con un mayor peso cuando se trata de la felicidad, pues refieren que la felicidad es posible sólo cuando la persona tiene los recursos y las herramientas psicológicas para estar bien, pues si no tiene estabilidad emocional o una adecuada autoestima, la persona no puede ser feliz, por más que quiera o desee.

El cuarto componente señalado en las entrevistas fue el de la relación de pareja que es considerada un factor importante, sobre todo para quienes han conformado su propia familia. Sin embargo, aquí todas las personas entrevistadas hablan del papel que tiene la pareja en la felicidad, pues la identifican como una "fuente de felicidad", tal como lo plantea JO:

> …cuando estás con una persona cambia tu forma de ser, bueno si la persona es buena te va a beneficiar. Una buena persona sería la que te causa felicidad y no problemas, una persona que te cause problemas te va a causar infelicidad.

Al hablar de las características de la pareja, vinculan su papel al apoyo que puede darles, como una persona en la que se pueda confiar, que tenga valores y que sea estable emocionalmente. Afirman que una pareja se busca por el apoyo y la estabilidad que puede proporcionar. De acuerdo con lo que mencionan los participantes, una persona podría ser mala como pareja si causa inestabilidad de algún tipo, mostrando que los contenidos que forman parte de estos componentes mantienen y reafirman la importancia de la estabilidad personal.

En quinto lugar, aparece el componente del empleo, elemento que conciben como medio para lograr la estabilidad y la tranquilidad, es decir, la felicidad. Además de ser una fuente directa de la estabilidad o inestabilidad económica, el empleo también favorece factores personales como su desarrollo o su desenvolvimiento dentro de su sociedad. Explican que no todas las personas disfrutan su trabajo, no todas tienen un empleo que les permita tener tiempo de recreación o tiempo para la familia. Si una persona tiene un trabajo que no le gusta, pero permite cubrir sus necesidades, puede ser más aceptable; si en el peor de los casos puede tener un empleo que ni le gusta, ni gana lo suficiente, consideran que difícilmente se logra la satisfacción en el área laboral, y menos si dedica gran parte de su tiempo a su trabajo, entonces podrá verse comprometida su felicidad. Destaca que la consideración del empleo como un componente de la felicidad, aparece anclado a la idea de que se requiere estabilidad laboral como cierta satisfacción con el empleo. Explican que tener jornadas laborales largas no permite que las personas puedan compartir tiempo con su familia o que puedan recrearse. Así entonces, un buen empleo, es aquel que puedan disfrutar, pero que además provea del ingreso económico más que suficiente para sobrevivir. En ese caso, una persona feliz con su empleo podría ser quien disfruta del mismo y adquiere los recursos suficientes para cubrir sus deseos o sus necesidades básicas; ese empleo debería también permitir que la persona pueda desarrollarse individualmente.

En sexto lugar, los participantes hacen referencia a las necesidades básicas satisfechas, que se refiere a las condiciones mínimas que consideran necesarias para su estabilidad, por ejemplo: una vivienda digna, alimentación, vestimenta y transporte. Estas son las condiciones que necesitan como mínimo para ser felices mencionada por los participantes; de ahí en fuera "todo se resuelve" o "todo fluye", expresaron. Aquí se identifica nuevamente el discurso de "el dinero no es tan necesario", pero una persona que no tiene ni esas necesidades resueltas (alimentación, vivienda, servicios, etc.), va a estar en continua preocupación. Nue-

vamente, se expresa esta relación entre felicidad y estabilidad, con el posible resultado de las preocupaciones y frustración si esta relación no se produce. Expresan que una persona debe tener una vivienda en la que sepan que no los van a desalojar, un lugar en donde compartir con la familia. Tanto quienes han satisfecho esta necesidad como quienes no, comparten este punto de vista; se refieren a tener la certeza de que tendrán donde dormir, aunque no sea en una vivienda propia. Sin embargo, en todos los participantes se encuentra el deseo de tener su propia casa.

No sólo basta con tener dónde dormir, sino también tener lo suficiente para cubrir su alimentación, la vestimenta y el transporte pues son considerados como elementos primordiales. Aquí se encuentra otra diferencia; quienes ya han formado su familia hablan de la necesidad de un auto, como una necesidad a satisfacer para proteger a su familia. Para quienes aún no forman su familia, piensan en satisfacer su necesidad de movilidad individual. Esto muestra cómo la RS y los contenidos que la conforman, se vinculan con el curso de la vida y las condiciones de la persona, al mismo tiempo que se reafirman tales significaciones. De igual manera, muestra los procesos de anclaje y de objetivación de la RS, a través de significados sociales que se producen en la vida cotidiana, que toman formas o imágenes específicas, como tener una vivienda o tener un transporte para la vida diaria, tal como señalan diversos autores sobre las RS (Moscovici, 1961; Jodelet, 1986; Araya, 2002; Ramos, 2011).

El séptimo componente de las condiciones sociales que los participantes identifican como importantes, se encuentran la seguridad pública, la libertad para poder realizar ciertas actividades sin la preocupación de que algo puede pasarles y la economía a nivel general. En este caso, mencionan aspectos que están fuera del control personal y es interesante que aparecen con menor importancia que aquellos que son congruentes con la idea de que la felicidad "depende de uno mismo". Hablando de la inseguridad, explican que no se puede confiar en las personas desconocidas, puesto que pueden causar daño a otras personas, además de la preocupación por salir a la calle a ciertas horas. Consideran que ciertas condiciones sociales son necesarias para que se cumplan algunos de los aspectos que consideran importantes para ser felices, tales como la convivencia familiar, la seguridad personal o la satisfacción de necesidades básicas. Así lo ejemplifica el participante EL:

> Siento que debería haber más parques, mayor seguridad… en eso radica la felicidad… si quisiera ir con mi mamá, no me puedo quedar tan noche porque no tengo coche, es difícil a llegar a mi casa y la inseguridad.

El papel de la sociedad al ofrecer espacios de recreación o no tener tantos espacios para el ocio es un factor que puede influir en la salud mental. Pero es también importante contar con la tranquilidad y la certeza de disfrutar de estos espacios sin exponerse a riesgos, sin ser víctimas de la delincuencia, lo que muestra que la RS recurre a imágenes específicas y se objetiva en situaciones sociales concretas.

En octavo lugar, el componente del estilo de vida se analiza en función de su relación con la satisfacción y las posibilidades de los participantes para conseguir lo que desean en términos de hábitos, por ejemplo, acceso a cosas materiales y experiencias que desean tener. Cabe decir, que ninguno de los participantes afirmó que se encuentra totalmente satisfecho con su vida, pues hay algo que desean que no han logrado. En este componente se encuentra nuevamente que los participantes afirman que su estilo de vida les parece adecuado, que les hace feliz. Pero luego comentan que les gustaría tener más dinero, para tener una vida más tranquila, en la que puedan realizar actividades que en sus circunstancias al momento de la entrevista no pueden hacer. Esto va desde salir al cine con la familia, a tomar un café sin preocupación de cuánto van a gastar o si disfrutar de actividades de ocio les afectará en su economía. Viajar es otra de las actividades que señalan desearían hacer más, pero referían que su economía no les permitía hacerlo como quisieran. Respecto al estilo de vida, señalan que el ritmo de la vida acelerado de la vida urbana, las exigencias sociales, el tráfico y recorrer distancias largas, el estrés que ello genera, produce malestar y les dificulta ser felices.

Finalmente, se encuentra el componente de la *educación*, que los participantes mencionan como un elemento importante pero no indispensable, pues dicen que es más importante tener un empleo que cumpla con las necesidades de la persona. La educación no sólo implica la formación académica, sino que diferencian lo académico como estudios universitarios y especializaciones de la educación, con la cultura, aquella que se adquiere en el transcurso de la vida en términos de principios y valores. Desde su punto de vista, este componente tiene un papel clave en la felicidad dado que gran parte de las creencias que tienen acerca de la misma felicidad ha sido resultado de lo que aprendieron durante su crecimiento, de su familia

y del entorno en que se desarrollaron, además de sus propias experiencias y la formación de su propio criterio, que también puede estar relacionado con la educación que recibieron. La formación profesional es considerada como un elemento importante sólo cuando la persona estudió algo que quería y no porque se vio influido por alguien más. También es de suma relevancia que lo que estudió le permita tener un empleo que le guste, pero sobre todo que le "dé para comer". Afirman que hay personas que estudiaron una profesión y no lo ejercen porque no encuentran trabajo, o bien que el trabajo que desempeñan no les gusta. Desde su punto de vista, es importante la especialización, puesto que brinda mayores oportunidades de trabajo, les permite desarrollarse mejor en su empleo. Para los participantes, tener un escolaridad mínima y ciertos valores y creencias basadas en ello, contribuyen a lograr la felicidad, porque se percibe como capital social que facilita satisfacer las necesidades personales y lograr la estabilidad antes mencionada. Aquí, como en otros momentos, se observa cómo la RS cumple esa función de *saber*, al evidenciar una organización de la información que permite justificar un "orden de las cosas" para la vida social, reafirma la idea de que ser feliz implica tener estabilidad y para ello es necesaria una formación educativa que lo haga posible.

Discusión

Tal como se observó en algunos estudios previos sobre la felicidad, es posible observar que la felicidad está relacionada a las expectativas sociales y responden a una lógica individualista donde la felicidad se comprende como resultado de las decisiones y elecciones personales, tal como plantean autores como Cabanas (2019) o Brinkman (2020), quienes observaron una tendencia a concebir a la felicidad como una elección personal. Por otro lado, los resultados muestran una organización de componentes, que nos permiten encontrar similitud con lo observado por estudios como los de Uchida y Ogihara (2012), porque la felicidad depende de las comparaciones entre los estándares de vida deseados y los estándares que se perciben de su propia vida. Asimismo, es posible considerar similitud en los componentes con lo planteado por Kitayama, Markus y Kurokawa (2009) quienes plantean que para algunas culturas la vinculación con los otros y el apoyo social juegan un papel importante en la felicidad, sobre todo, cuando se hace mención al papel de la pareja y la familia. Finalmente, conviene apuntar que la RS sobre la felicidad, muestra una relación entre las expectativas sociales, las condicionantes socio económicas del contexto social y la experiencia personal, lo que se observa en la organización de los saberes y en los contenidos de la RS, tal como se planteó en el marco teórico del estudio.

Conclusiones

A manera de conclusión, se observa que la RS, desde nuestro punto de vista, cumple tres funciones para los participantes sobre la felicidad: primero, les permite hacer familiar su realidad concreta, al construir su definición de la felicidad a partir de su experiencia personal junto a significados sociales sobre el momento de la vida en que viven, el de la adultez joven y las expectativas sociales sobre las metas y logros en esta edad. Esto se logra integrando un conjunto de imágenes, significados y prácticas sobre lo que socialmente se considera que debe ser la felicidad; en segundo lugar, la RS les posibilita dar sentido a la realidad inmediata, facilitando una explicación sobre la situación personal y organizando los saberes con el fin de definirse, o no definirse, como personas felices. Esto, además, se vincula de manera relevante con sus identidades sociales. En tercer lugar, la RS se configura desde y por el sentido común, lo que se evidencia en la objetivación de la felicidad que utilizan y la forma cómo se ancla a ciertos significados sociales, que se producen y circulan por el sentido común. Pocas veces recuperan sus saberes profesionales para ello; al contrario, remiten sus explicaciones a lo que socialmente se define para los adultos jóvenes y las metas que deben cumplir.

Notas

1 Existe evidencia dentro de la misma psicología positiva que la ocurrencia, experiencia y expresión de la felicidad varía entre culturas (Diener, 2000; Oshi y Schimmack, 2010; Anibe y Ome, 2016).

2 Datos obtenidos del Censo de Población y Vivienda del Instituto Nacional de Estadística y Geografía del 2020.

3 Para mayor información se puede revisar la obra de Strauss y Corbin (2002).

Referencias

Alejos, C. G. (2018). *Autoeficacia y optimismo atributivo en la determinación de la felicidad en estudiantes de una universidad privada de Lima Sur* [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma del Perú].

Alférez, A. (2016). Social Representations of Happiness and Post-Conflict in Colombia: Their Social and Educational Consequences. *Psicología y Educación: Presente y Futuro*.

Anibe, A. y Ome, B. (2016). Happiness: Meaning and Determinants Among Young Adults of the Igbos of Eastern Nigeria. *J Happiness Stud*, 18, 151-175.

Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. Revisado en: http://www.efamiliarycomunitaria.fcm.unc.edu.ar/libros/Araya%20Uma%F1a%20Representaciones%20sociales.pdf

Caycho, T. y Castañeda, M. C. (2015). Felicidad y optimismo en adolescentes y jóvenes peruanos y paraguayos: un estudio predictivo. *Salud y Sociedad*, 6 (3), 250-263.

Cederström, C. (2020). La felicidad, una fantasía moralista. En Hill, N.; Brinkmann, S. y Petersen, A. (Eds.) *Critical Happiness Studies* (Pp. 23-34). Routledge

Craig, G. J. y Baucum, D. (2009). *Desarrollo psicológico*. México: Pearson.

Diener, E.; Suh, E. M.; Lucas, R. E. & Smith, H. L. (1999). Subjective Well-Being: Three Decades of Progress. *Psychological Bulletin*, 125 (2), 276-302.

Dulcey, E. y Uribe, C. (2002). Psicología del ciclo vital: hacia una visión comprehensiva de la vida humana. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 34 (1-2), 17-17. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80534202

Feldman, R. S. (2007). *Desarrollo psicológico a través de la vida*. México: Pearson.

Galindo, D. M. (2019). *La felicidad laboral factor clave en las empresas para retener el talento humano* [Tesis para optar por el título de especialidad en Gerencia del Talento Humano].

Hantá, A. y Iancu, I. (2010). Social Representations of Happiness. *Journal of Media Research*, 3 (10), 12-38.

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Paidós.

Joshi, D. y Bok, D. (2011). [Review of *The Politics of Happiness: What Government Can Learn from the New Research on Well-Being*]. *The Journal of Politics*, 73 (4), 1282–1283. https://doi.org/10.1017/s0022381611000958.

Kitayama, S., Markus, H. R. & Kurokawa, M. (2000). Culture, Emotion, and Well-Being: Good Feelings in Japan and the United States. *Cognition and Emotion*, 14 (1), 93-124, DOI: 10.1080/026999300379003.

Kokurina, I. G. y Solina, E. I. Representations of Happiness and Life Satisfaction in the Group of Educated and Socially Active Young People. *Psychology in Russia: State of the Art*, 7 (1).

Latorre, M. (2019). Felicidad versus *happycracia*. *Revista Educa* UMCH,13(1), 5-37.

Margot, J. P. (2007). La felicidad. *Praxis filosófica*, (25), 55-79.

Mendieta, G. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andina*, 17 (30).

Moscovici, S. (1961). *Psicoanálisis, su imagen y su público*. France: Presses Universitaires de France.

Plazas, E. P. (2020). *Las representaciones sociales de felicidad en estudiantes de grado séptimo del colegio Eduardo Santos de la ciudad de Bogotá* [Tesis para obtener el grado de maestría].

Ramos, J. (2011). Representaciones sociales: una perspectiva sobre la sociedad pensante. En: Ovejero, A. y Ramos, J. (2011) *Psicología Social Crítica*. Madrid: Biblioteca Nueva-UAQ-UMSNH, pp. 195-216.

Ramos, J. (2015). El trabajo en una empresa de servicios de manufactura electrónica en Jalisco. Representaciones sociales, identidades y proyectos de vida (Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias Sociales). Guadalajara, Universidad de Guadalajara.

Rodríguez, M. J. (2012). Representación social de felicidad en estudiantes y profesionales de Educación y Salud de Chile e Italia. *Univ. Psychol.*, 14 (1), 271-286.

Ryff, C. y Keyes, C. L. (1995). The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (4), 719-727.

Sánchez, R. y Méndez, R. (2011). Elementos mediadores de la felicidad y el bienestar subjetivo en hombres y mujeres. *Revista Costarricense de Psicología*, 30 (46), 51-76.

Schaie, K.W. y WILLIS, S.L. (2003). *Psicología de la edad adulta y la vejez*. Madrid: Pearson Educacion.

Soneira, A. B. (2006). La teoría fundamentada en los datos (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En Vasilachis, I. (Ed.) *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 153-173). Gedisa.

Sosenki, S. y López, R. (2013). La construcción visual de la felicidad y la convivencia familiar en México: los anuncios publicitarios en la prensa gráfica (1930-1970). *Secuencia*, (22).

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Editorial Universidad de Antioquia.

Taylor, S. J. Y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. MéSíico. Paidós

Thoilliez, B. (2011). How to Grow up Happy: An Exploratory Study on the Meaning of Happiness from Children's Voices. *Child Indicators Research*, 4 (2), 323-351.

Torres, P. A. (2013). *La búsqueda de la felicidad en la escuela. Un estudio sobre el discurrir de las representaciones sociales de la felicidad en el curriculum escolar*. (Tesis para obtener grado de Magister en Educación). Revisada en: http://repositorio.uc.cl/Símlui/handle/11534/15780

Uchida, Y. y Ogihara, Y. (2012). Personal or Interpersonal Construal of Happiness: A Cultural Psychological Perspective. *International Journal of Wellbeing*, 2 (4), 354-369.

Uriarte, J. D. (2005). En la transición a la edad adulta. Los adultos emergentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3 (1), 145-160. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832310013

Veenhoven, R. (1991). Questions on Happiness: Classical Topics, Modern Answers, Blind Spots. *Pergamon Press*, 7-26.

Zapata, R., Cano, A. y Moyá, J. (2002). Tareas del desarrollo en la edad adulta. *Psiquis*, 23 (5), 185-197. http://madrid.quned.es/archivos_publicos/webeSÍ_actividades/4805/bienestarivj2.pdf

Importancia de la formación inicial y continua en Derechos Humanos y Geopolítica de profesionales mexicanos en Ciencias de la Educación

Oscar Jiménez-Velázquez [1]

Resumen

En este artículo se realiza una revisión documental sobre la importancia actual de la formación inicial y continua en Derechos Humanos (DD.HH.) y geopolítica para carreras del área de Ciencias de la Educación (CE), puesto que los docentes son actores de cambio para comprender, difundir y responder a problemáticas sociales, económicas y políticas dentro del complejo contexto nacional. Además, se plantean algunas propuestas y recomendaciones para conseguir que los profesores egresados de Instituciones de Educación Superior (IES) en el sector educativo (como las Universidades Pedagógicas, las Normales y las Facultades de Pedagogía) puedan consolidar competencias profesionales que les ayuden a identificar y encarar los diversos conflictos existentes en el país, así como a formular soluciones y constituir iniciativas actualizadas en cuanto a la protección de los derechos más esenciales de los ciudadanos en los ámbitos educativo y social.

Importance of Initial and Continuous Training in Human Rights and Geopolitics in Careers of Education Sciences in Mexico

Abstract

In this article, a documentaries review is carried out on the current importance of initial and continuous training in Human Rights (HR) and Geopolitics for careers in the area of Education Sciences (ES).

Since the teachers are agents of change to understand, disseminate and respond to social, economic and politic problems within the complex national context. Therefore, some proposal and recommendations are made to ensure that teachers graduated from Higher Education Institutions (HEI) in the educational field (such as, pedagogical Universities, Normal Universities and Faculties of Pedagogy) can consolidate professional skills that help them to identify and address the various existing conflicts in the country, as well as formulate solutions to establish up-date initiatives regarding the protection of the most essential human rights for citizens in the education and social spheres.

Recibido: 12 de enero de 2023
Aceptado: 11 de marzo de 2023
Declarado sin conflicto de interés

1 Oscar Jiménez-Velázquez: Doctor en Dirección e Innovación de Instituciones (con especialización en el área educativa). Secretaría de Marina de México. Ingeniero en Ciencias Navales de la Heroica Escuela Naval Militar (2001-2007), obtuvo el Doctorado en Dirección e Inno-

Los hallazgos hechos apuntan a que, en temas de DD.HH. y geopolítica, sigue existiendo un grave atraso desde la formación inicial de los docentes mexicanos, el cual no se suele subsanar posteriormente, al existir pocos cursos y capacitaciones que promuevan el reconocimiento de los problemas estratégicos de México en el contexto internacional; además, el desconocimiento de los DD.HH. entre la mayoría de los profesionales de la educación es significativo, por lo que se considera indispensable replantear las políticas públicas en la formación profesional de dichos expertos, para así responder a los enormes retos que enfrenta el país en cuestiones de salud, promoción de la paz, prevención del delito y migración, entre otros.

Palabras clave: Educación superior, Ciencias de la educación, Derechos humanos, Geopolítica, Formación profesional.

The findings made point to the fact that, in HR and Geopolitics of Mexican teachers which is not usually corrected later, as there are few courses and training that promote the knowledge of the strategic problems in Mexico into the international context. Besides, the lack of knowledge of Human Rights among the majority of education professionals is significant, for which it is considered essential to rethink public policies in professional training of these experts, in order to respond to the enormous challenges facing the country in matter of health problems, peace promotion, crime prevention and migration, to name few.

Key Words: Higher Education, Education Sciences, Human Rights, Geopolitics, Professional Training.

vación de Instituciones (2019); también cuenta cuatro maestrías, todas en el Instituto de Estudios Universitarios (IEU) y una Licenciatura en Derecho en el Instituto Suizo (ISU) de Puebla. Se ha desempeñado en diversos cargos a bordo de los buques de la Armada de México. ORCID: 0000-0002-8864-1798. jimvel15@hotmail.com.

Las opiniones manifestadas en el presente artículo son bajo responsabilidad individual del autor y no reflejan el punto de vista de la Secretaría de Marina, el Alto Mando de la Armada de México o cualquiera de los Establecimientos o Unidades Operativas o Administrativas que la integran.

Antecedentes: los DD. HH. y la geopolítica como factores transformadores de la sociedad

En la época actual (2023), como bien refieren los autores Sánchez y Calderón (2017), la política internacional de países con fronteras claves ha llevado a que las percepciones y el comportamiento de numerosos Estados se encuentren influenciados por múltiples intereses particulares y diversas características contextuales, los cuales han cuestionado seriamente a los gobiernos democráticos en temas de soberanía, nacionalismo, desarrollo comunitario, seguridad nacional y unidad regional.

Sobre este punto, las instituciones públicas y las empresas privadas modernas en muchos países se han visto presionadas para reconocer la universalidad de los DD.HH. a partir de los tratados y pactos internacionales ratificados durante el siglo XX, pero no la han aceptado plenamente al entrar éstos en conflicto con los modelos capitalistas de producción, las políticas de control estatal y las posiciones ideológicas conservadoras de varios sectores de la población. Por ejemplo, el P*acto sobre derechos políticos y civiles* los establece como "universales, integrales e inalienables", pero en un número considerable de naciones no lo son (como en el caso de la libertad de expresión y manifestación), lo cual conlleva una paradoja, pues los Estados solo los reconocen, promueven y protegen, pero no los aplican, como atinadamente apunta Gallardo (2010).

Esta falta de promoción e inacción es particularmente grave en naciones como México. Prueba de ello es que el propio presidente de la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH), Luis Raúl González Pérez, en 2018 aseguró que "el balance en materia de derechos humanos durante el sexenio del presidente Enrique Peña Nieto no fue favorable…el clima de inseguridad, violencia, corrupción, impunidad, pobreza y desigualdad no ha mejorado" (Prati, 2018).

En consideración a lo ya expuesto, este trabajo en su primera parte se efectúo una revisión documental a partir de fuentes actualizadas y acreditadas sobre DD.HH. y geopolítica mundial (EJO, 2021), para luego llevar a cabo una exposición general sobre las circunstancias en torno a dichos temas que vivía México hasta diciembre de 2022. Tras ello, se presentó una serie de problemáticas estratégicas para el país y se realizó un análisis en torno a la importancia que las licenciaturas relacionadas a las Ciencias de la Educación (CE) pueden llegar a tener en su atención. Posteriormente, se formularon las conclusiones generales, así como algunas recomendaciones y propuestas para incorporar a los DD.HH. en las actividades académicas y profesionales de las IES que forman profesionales educativos.

Trascendencia de los DD.HH. y la geopolítica en la sociedad mundial y en la mexicana

Actualmente (2023), el panorama internacional en lo concerniente a la trascendencia de la aplicación de los DD.HH. en el entorno dinámico de un mundo globalizado, se ha visto opacado por algunas problemáticas cruciales que han dificultado llevar a la práctica estos derechos en los entornos políticos, económicos, sociales y culturales de una nación como México.

Al respecto, existen diversos tratados y acuerdos Internacionales en DD.HH. que el país ha aceptado y que se ha comprometido a respetar y hacer valer oficialmente. Entre ellos destacan los siguientes (Codhey, 2016):

- Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (establecido por la ONU en 1966), junto con su primer y segundo protocolos facultativos (1966 y 1989).
- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ONU, 1966).
- Convención contra la Tortura y otros Tratos o Penas Crueles Inhumanos o Degradantes (ONU, 1984).
- Convenio para la Represión de la Trata de Personas y de la Explotación de la Prostitución ajena y Protocolo Final (ONU, 1950).
- Convención sobre los Derechos Políticos de la Mujer (ONU, 1952).
- Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (ONU, 1979) y su Protocolo facultativo (1999).
- Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989).
- Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares (ONU, 1990).
- Convención Americana sobre Derechos Humanos "Pacto de San José de Costa Rica" (OEA, 1969).
- Convención Interamericana sobre Desaparición Forzada de Personas (OEA, 1999).
- Convención Interamericana para Prevenir y Sancionar la Tortura (OEA, 1985).
- Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer "Belem do Pará"(OEA, 1994).

En este panorama, debe señalarse que México ha sido elegido cuatro veces (periodos 2006 - 2009, 2009 - 2012, 2014 - 2016 y 2018 - 2020) como miembro de la Comisión de Derechos Humanos (CDH) de la Organización de Naciones Unidas (ONU), por lo cual el gobierno federal se vio comprometido a entregar informes en torno a 4 problemas en específico ante este organismo: tortura, discriminación racial, discriminación contra la mujer, derechos económicos, sociales y culturales. Lo anterior deja patente el reconocimiento de la comunidad internacional a su compromiso con el Sistema Internacional de Derechos Humanos.

Derivados de esta posición, la promoción y el respeto de los DD.HH. han sido considerados ejes de la actuación de las autoridades mexicanas, sobre todo en lo concerniente a la Agenda para el Desarrollo Sostenible (ADS) 2030, lo que implica una hoja de ruta para poner en práctica los DD.HH. partiendo de un análisis diagnóstico exhaustivo y una apropiación y puesta en práctica en diversos ámbitos (administrativo, político, social y de seguridad, entre otros) del país, como expuso la Dra. Prati Rousselet (2018), experta en el tema.

Por otra parte, y al ser México una nación con relevancia estratégica en el mundo moderno, se ha vuelto esencial incorporar la enseñanza de la teoría y la práctica de los DD.HH. al interior de las universidades y otras IES, tanto en los planes y programas de estudio, como en las actividades académicas y culturales, para así lograr una formación especializada de los estudiantes de diversas carreras (Rousselet, 2018). Esto cobra aún mayor relevancia para el caso de las profesiones vinculadas a las CE, ya que muchos de ellos influyen de forma decisiva en la sociedad no sólo a través de la docencia y la elaboración de materiales informativos, sino también como líderes comunitarios y transformadores de políticas públicas (Cortéz, 2011).

Ante el reto de lograr que México adquiera una posición clave en la geopolítica regional (de cara tanto a la poderosa influencia estadounidense como a los fuertes lazos que lo unen a Latinoamérica), se ha hecho hincapié en que los DD.HH. deben ser enseñados en las IES dentro de la formación académica de los profesionales en las CE (ONU, 2015). Se ha teorizado que, en este mundo global de alta competencia, se requiere cada vez más de especialistas con conocimientos y habilidades relacionadas con la gestión de DD.HH. y la toma de decisiones en el ámbito local a partir de tendencias globales (OEA/CIDH, 2021), tanto en organizaciones educativas públicas (universidades y normales estatales, y academias de las Fuerzas Armadas, por dar ciertos ejemplos), como en instituciones escolares (universidades y normales privadas).

A partir de lo antes expuesto, varios autores (Cortéz, 2011; Padierna, 2016; OEA/CIDH, 2020) han considerado indispensable que los egresados de las carreras relacionadas a la educación conozcan y sepan utilizar aspectos clave de los DD.HH. vinculados a sus ámbitos de acción local, para lograr el diseño de nuevas políticas educativas públicas, la gestión de programas escolares públicos y privados, además de la participación de organizaciones no gubernamentales en favor de los estudiantes y docentes, por mencionar ejemplos de sus utilidades.

A propósito de lo anterior, es ineludible conjuntar tres problemáticas que se valoran como esenciales para el futuro de México y que aún están pendientes de resolución (CNDH, 2020):

1) El conocimiento y la protección de los DD.HH. en diferentes sectores (educativo, administrativo, social, etc.).
2) La implementación y el ejercicio de tales derechos dentro de las complejas condiciones geopolíticas del país en materia de seguridad, migración, economía y salud, entre otras.
3) Las formas en que las IES enfocadas en la formación inicial y continua de docentes pueden contribuir a la preparación específica en DD.HH. que sea aplicable en carreras pertenecientes al sector educativo. La mayoría de las IES en el sector de CE han tratado de incorporar el aspecto de los valores en sus planes y programas de estudio, así como en los perfiles de egreso de sus licenciaturas y posgrados, pero de forma superficial y poco estructurada (OEA/CIDH, 2020; 2021; 2022).

Si bien México ha aceptado estos compromisos, no ha sido fácil darles seguimiento ante los numerosos conflictos geopolíticos de numerosas repercusiones, como son la atención de la pandemia del COVID-19, la cultura de la no discriminación, el control y protección de migrantes, el desarrollo sustentable, el combate al crimen organizado, así como la regulación del consumo de sustancias psicoactivas, por señalar algunos. A continuación, se revisan cada uno de estos conflictos y las razones por las que es fundamental la preparación de los profesionales de las CE en DD.HH. y geopolítica.

Formación en DD.HH. y geopolítica de los profesionales de las CE ante la pandemia de COVID-19

La pandemia de COVID-19 y el posterior confinamiento, llevó a una crisis en la que México se vio presionado, de forma política y económica por diversos países y organismos internacionales, para cumplir con diversas medidas sanitarias que restringieron tanto el libre tránsito como el desarrollo normal de las actividades industriales y comerciales, entre otros importantes aspectos. Si bien ninguna nación estaba preparada para una contingencia de tan graves consecuencias, la CNDH informó que a partir de abril de 2020 hubo un notable aumento en las quejas por presuntas violaciones a DD.HH. que pusieron en riesgo la vida, la salud, la seguridad y el trabajo.[1] Para tratar de erradicar estas supuestas faltas, desde el Consejo de Salubridad General (CSG), órgano establecido para salvaguardar el derecho humano a la protección de la salud, definiendo las bases y modalidades para el acceso a los servicios de salud y la coordinación entre la Federación y las entidades federativas en materia de salubridad general (SSA, 2020). El CSG fue creado expresamente para resolver las problemáticas en infraestructura y recursos necesarios para la prevención y la atención del COVID-19, para lo cual ha tomado anticipada y organizadamente una serie de medidas administrativas, logísticas, económicas y de seguridad pública bajo criterios bioéticos y de respeto a las libertades y derechos de la ciudadanía (Gobierno de México, 2020).

Asimismo, de forma complementaria con los esfuerzos gubernamentales ante la pandemia, problemas relacionados –como la violencia de género, la trata de personas, la marginación de individuos con alguna discapacidad, la protección de trabajadores con actividades prioritarias, y la atención de reos en las cárceles nacionales– fueron difundidos y atendidos por la CNDH (2020), realizando una serie de propuestas para su resolución inmediata, que en su mayoría fueron aplicadas, en la medida de lo posible, en el ámbito estatal, ante la urgencia de fortalecer y reconvertir el frágil sistema de salud existente para enfrentar la contingencia ocasionada por el COVID-19.

En este punto, es pertinente agregar que la relevancia de los DD.HH. en el entorno de la pandemia de COVID-19, así como en la postpandemia en 2022 - 2023, ha ido más allá de los campos administrativos y sanitarios, pues ha planteado fuertes cuestionamientos a las CE. Derivado de lo anterior, se ha valorado como indispensable que los futuros especialistas en el sector educativo estén preparados a futuro para poder responder a las múltiples exigencias que conllevan las crisis sanitarias en los espacios educativos, pero teniendo conocimiento y respeto por los DD.HH. en cada una de sus directrices y acciones (OEA/CIDH, 2020; 2022). Lo anterior –tal como afirma la UNICEF (2021)– conlleva la necesidad de mejorar la capacitación, el desarrollo profesional y las competencias de liderazgo en el magisterio, para de este modo disminuir las desigualdades en el aprendizaje y apoyar la educación integradora en todos los niveles durante la fase de recuperación de la pandemia y en años posteriores. Esto incluso es más urgente en un mundo hiperconectado, donde muchos de los planes y los programas educativos provienen de las directrices de potencias como EUA y la Unión Europea, o de instituciones de enorme peso geopolítico, como la ONU, el FMI y la OMS.

Formación en DD.HH. y geopolítica de los profesionales de las CE ante temas de discriminación y migración

Varios organismos internacionales –entre los que destacan la Organización de Estados Americanos (OEA) y la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH)– han impulsado la realización una campaña nacional permanente en México para la promoción de los DD.HH., la cual inculque desde las escuelas la tolerancia y el respeto a la diversidad, así como el reconocimiento del valor de la denuncia. Con ello se pretende lograr la eliminación de uso de estereotipos y estigmas (ya sea por sexo, edad, raza, etnia, condición económica, orientación sexual, religión o ideología política), para que dejen de incidir en la formación y socialización de la población en el campo educativo, evitando conductas discriminatorias hacia grupos vulnerables (OEA/CIDH, 2020; 2022).

Asimismo, se ha indicado que la formación inicial en DD.HH. de puede ser muy importante en carreras educativas, ya que éstas tienen un papel estratégico para dar a conocer a las nuevas generaciones de estudiantes tanto los alcances como las aplicaciones de los DD.HH. y el contexto geopolítico en que se ponen en práctica (ONU, 2015).

Sobre este compromiso, Cortéz (2011) formuló preguntas muy pertinentes y de amplia labor para los especialistas en CE en el contexto actual (2023): "¿Por qué, a pesar de la abundante actividad de denuncia, no se ha logrado romper la impunidad existente?", "¿Qué debe hacerse para que los derechos humanos

no se diluyan en un simple discurso políticamente correcto?", y "¿Cómo mantener vigente la perspectiva transformadora de los derechos humanos?". Las respuestas a tales cuestionamientos comprometen y estimulan a los profesionales en CE a realizar diversos estudios y a generar cambios en las ideas existentes alrededor de las relaciones internacionales, el diseño y la aplicación de las políticas públicas, la revisión y el análisis multidisciplinario, y la reformulación de directrices escolares. También puede ayudar a replantear perspectivas de género y convivencia social, dando pie a novedosas concepciones y alternativas más democráticas y políticas.

En cuanto al tema de migración, desde el periodo de Barack Obama en la presidencia (2009-2016), México se vio presionado a comprometerse a controlar el flujo de migrantes en sus fronteras (Chapman, 2016). Estas acciones se recrudecieron con la llegada al poder de Donald Trump en 2017, quien amenazó con un aumento letal de aranceles si no se lograba reducir la llegada de los inmigrantes ilegales a EUA (*El Financiero*, 2019). Ante esta tendencia, distintas asociaciones de protección a migrantes han denunciado que los migrantes han sufrido de constantes maltratos, abusos y abandonos tanto por delincuentes, ciudadanos y algunos funcionarios en ambos países[2] (Guerrero y Jaramillo, 2015). En este sentido, la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE) y la Secretaría de Bienestar (SB) han desarrollado acciones conjuntas para poder apoyar a los migrantes y ofrecerles una mayor protección de sus derechos esenciales (SRE, 2019; 2022), así como oportunidades de residencia y trabajo en el país, sobre todo a través del Programa "Sembrando Vida" (SB, 2019; SRE, 2022). No obstante, el enorme problema multinacional que implica la travesía, el seguimiento y la atención de cientos de millones de personas[3] que intentan llegar a la Unión Americana, sigue siendo una gigantesca tarea pendiente.

Precisamente, debido a las condiciones antes señaladas, se requiere contar con una nueva generación de estudiantes bien preparados en temas de geopolítica regional y mecanismos de aseguramiento de los DD.HH., se da en el tema de la migración, tanto mexicana como aquella proveniente de Centroamérica y el Caribe. Aquí cabe agregar que los egresados de CE pueden fungir como importantes actores de cambio tanto para apoyar en la difusión y el respeto de los DD.HH. de los migrantes, como en la gestión de acciones educativas que apoyen a los niños en tránsito o retornados de otras naciones para recibir oportunidades de desarrollo académico y social, como señala Jacobo (2016).

Formación en DD.HH. y geopolítica de los profesionales de las CE ante el desarrollo sostenible

Desde principios del presente siglo, la ONU (2005) señaló la relevancia de contar con profesionales de la educación capacitados en DD.HH. para apoyar en la gestión de condiciones de equidad para poblaciones con altos índices de marginación, logrando al mismo tiempo un fortalecimiento de la calidad de los procesos de aprendizaje y una mayor participación de las escuelas en proyectos comunitarios.

Al respecto, se ha señalado que los modelos de formación docente en ES deben ser reformados conforme a los nuevos planteamientos de la sociedad del conocimiento, para lograr la innovación en los programas formativos, con la integración de conocimientos y el involucramiento de actores institucionales, para conseguir la utilidad de los conocimientos producidos, en cuanto a la resolución de problemas del contexto, como refiere Padierna (2016).

Con este propósito, como refieren Llivina y Urrutia (2011), los profesionales en el sector educativo formados en DD.HH. y geopolítica pueden tener un panorama más claro en cuanto a si se deben desarrollar o no desarrollar proyectos infraestructurales, al considerar en su diseño las condiciones y la calidad de vida de las personas que viven en ciertas zonas donde se efectuarán dichas obras. También pueden influir en la protección de la biodiversidad en distintas regiones, así como en la promoción del desarrollo sustentable, con la finalidad de defender los derechos de poblaciones que viven en ellas o en sus cercanías. Asimismo, los egresados de CE pueden impulsar nuevas normativas legales para restringir el uso de sustancias tóxicas y la realización de actividades contaminantes, dando a conocer sus perjuicios a las comunidades donde se desempeñan. No obstante, como reconocen Salazar y Tobón (2018):

> Los procesos educativos son los principales medios por los cuales se les hace partícipes a los ciudadanos, el conocimiento para el desarrollo de destrezas y habilidades que les permita lograr condiciones dignas de vida y educación. [...] Desafortunadamente en la práctica no existen estrategias y acciones directas para la autorregulación del aprendizaje y la utilización de nuevas tecnologías... solo existe un plan nacional para formar maestros para las escuelas urbanas; esto no con-

templa las necesidades de formación docente de acuerdo con el contexto en que desarrolla la práctica educativa, como es el caso de los docentes rurales (Salazar y Tobón, 2018, p. 17).

Formación en DD.HH. y geopolítica de los profesionales de las CE ante el combate al crimen organizado

El combate al crimen organizado en México es quizá el mayor reto en materia de salvaguardar los DD.HH., por lo que se considera imperativo que participen en su resolución diversos profesionistas de forma multidisciplinaria, integrándose a cada una de las líneas de acción de la Estrategia Nacional de Seguridad Pública (ENSP) para el periodo 2018 - 2024.

En este sentido, desde la entrada del actual gobierno federal del presidente Andrés Manuel López Obrador, se cambiaron las políticas de seguridad, con el fin de recuperar la paz y la tranquilidad en el país. Fue así que se dio a conocer la nueva ENSP 2018 - 2024, cuyos objetivos son (Gobierno de México, 2019):

1. Erradicar la corrupción y reactivar la procuración de justicia, con una reforma del Poder Judicial.
2. Garantizar empleo, educación, salud y bienestar a la mayoría de los mexicanos.
3. Pleno respeto y promoción de los DD.HH. por parte de todas las instancias del Estado (federales, estatales y municipales).
4. Regeneración ética de la sociedad, para poner a la ciudadanía del lado del gobierno y quitarles apoyo social a los delincuentes.
5. Reformular el combate a las drogas, con la intención de regular el uso de la fuerza y emplear nuevas tácticas para regular su producción, distribución y consumo.
6. Emprender la construcción de la paz desde la educación, el desarrollo comunitario y el apoyo a los jóvenes.
7. Recuperación y dignificación de los Centros Penitenciarios, para lograr la rehabilitación y reincorporación social de los presos.
8. Seguridad pública, seguridad nacional y paz, con la participación activa y eficiente de las Fuerzas Armadas (FF.AA.) y la creación de la Guardia Nacional para sustituir a la Policía Federal.

Partiendo de los puntos 2, 3, 4 y 6, se desprende la trascendencia de la educación como promotora del Eje Cultura de la paz, el cual ya había sido reconocido desde 2013, pues desde ese momento ya se urgía a los docentes a impulsar el desarrollo de competencias ciudadanas para la prevención de la violencia y la delincuencia en niños, niñas, jóvenes, mujeres y familias, promoviendo intervenciones socio-humanas y el fortalecimiento de las capacidades institucionales de las escuelas (Gómez, 2015).

Al respecto, se ha postulado la necesidad de que especialistas del sector educativo (pedagogos, docentes, etc.) pueden coordinarse con expertos legales (abogados, criminalistas, etc.), técnicos (ingenieros, químicos, etc.) y sociales (antropólogos, sociólogos, etc.), así como con profesionales en materia de seguridad (miembros de las FF.AA., especialistas en geopolítica, entre otros), para plantear alternativas que permitan pacificar el país sin necesidad de recurrir a los enfrentamientos armados con criminales (Gobierno de México, 2019).

Formación en DD.HH. y geopolítica de los profesionales de las CE ante la despenalización de diversas drogas

Otro tema donde las aportaciones de las carreras en las CE pueden ser trascendentales, es el referente a la despenalización y la regulación del consumo de sustancias psicoactivas[4] –como la marihuana y los derivados de la hoja de coca (como la cocaína) y la flor de amapola (opiáceos), por señalar las más famosas– como una línea de trabajo para combatir a los cárteles del narcotráfico.

Aunque en México no son nuevas las disposiciones para el control de estupefacientes para la reducción de sus posibles daños –ya en 1940 el presidente Cárdenas había regulado varios de ellos (Secretaría de Cultura, 2019)–, las políticas prohibicionistas han dominado el contexto internacional, especialmente por parte de EUA,[5] Reino Unido, Francia, Alemania y Japón, países que, pese a que durante algunas etapas históricas se beneficiaron del tráfico de sustancias psicoactivas, a partir del siglo XX han criminalizado a las drogas y a sus usuarios (Luna, 2015). Estas restricciones para el narcotráfico llevaron a que en 2006 el entonces presidente Felipe Calderón declarara una "guerra contra las drogas", la cual no arrojó los resultados esperados, pues ocurrieron múltiples crímenes (especialmente homicidios y desapariciones forzadas) y se produjo el descontrol de muchas regiones del país hasta la fecha (2023). Esta situación desoladora generó numerosas violaciones a los DD.HH., tanto por parte de los delincuentes como de algunas autorida-

des que fueron corrompidas (especialmente, la policía federal, y sus homólogas estatales y municipales, que se vieron involucradas en diversos escándalos) (Gamboa y Gutiérrez, 2013).

Tomando en cuenta este panorama, debe destacarse que, a partir del punto 5 de la ENSP (Gobierno de México, 2019), en el lapso 2019 - 2021 se han propuesto iniciativas para regular a las sustancias psicotrópicas en la Cámara de Diputados, las cuales han suscitado notables polémicas,[6] las cuales han avanzado lentamente, pues existe un fuerte rechazo de EUA y de los sectores más conservadores a estas políticas, argumentando que promoverán las adicciones y no resolverán los conflictos de seguridad (Secretaría de Gobernación, 2020).

Partiendo de este debate, se considera esencial contar con políticas sanitarias que puedan ser contextualizadas por educadores especializados en DD.HH. y geopolítica, quienes tendrán que analizar y formular propuestas que permitan evaluar los procesos de despenalización sin afectar el desarrollo académico y social de los estudiantes, así como plantear posibles estrategias informativas para difundir y debatir en torno a la legalización de varias drogas –tomando en cuenta los DD.HH. de los consumidores, pero también de la población en general– lo que le podría quitarle en gran medida a los cárteles del narcotráfico el control sobre su producción, distribución y venta en el mediano plazo (Villarreal, 2016).

Conclusiones

En el entorno contemporáneo (2023), hablar de geopolítica y DD.HH. no es "cuestión de políticos" o "asuntos jurídicos", sino que trasciende a las condiciones más básicas de las sociedades como la mexicana. De hecho, una formación profesional que no contemple las circunstancias presentes en problemáticas globales (como una pandemia y sus consecuencias, la lucha contra la discriminación de los migrantes, la legalización de drogas o la disminución de los crímenes, por compartir ciertos ejemplos), limita notablemente el campo de acción de las nuevas generaciones de especialistas. Cabe decir que el papel de los DD.HH. y la geopolítica tienen una posición muy secundaria en la preparación profesional de la mayoría de las carreras educativas, la cual siguen estando orientadas hacia lo académico-teórico (con respecto al diseño y la implementación de planes de estudio) o lo meramente operativo (en cuanto a impartir clases y calificar los avances de los estudiantes), buscando frecuentemente la resolución de problemas de carácter administrativo.

En esta dirección, las IES públicas y privadas enfocadas en las CE están obligadas a impulsar la enseñanza y la aplicación de los DD.HH. entre sus egresados y docentes, para de este modo responder a los compromisos claves de México en este ámbito (firmados ya en numerosos tratados y convenios internacionales), aunque a muchas de estas organizaciones no les interese o no les guste verse involucradas en debates y críticas que pueden afectar su imagen pública (tema delicado y que muchas veces condiciona el abordaje de cuestiones políticas y legales). Sólo así verdaderamente podrán conseguirse los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU –sumamente impulsados desde las principales universidades del país y que conllevan serias responsabilidades en cuanto a la difusión, la aplicación y la salvaguarda de los DD.HH.– y podrán cumplirse los acuerdos de la Agenda 2030, cruciales en el rumbo internacional que México tomará para asegurar el futuro de millones de sus ciudadanos.

Recomendaciones y propuestas

Ante la falta de orientación integral de los conocimientos y las habilidades impulsadas en la ES, es importante señalar que hay numerosos requerimientos y actividades académicas que deben completarse para conseguir que los aprendizajes en DD.HH. y geopolítica tengan enfoques más estratégicos a nivel regional o local para promover la investigación y la formulación de alternativas para atender las graves problemáticas derivadas de la situación geopolítica del país.

Por último, es importante resaltar que la poca relevancia de la formación inicial y continua en DD.HH. y geopolítica entre los egresados de las CE implica que deben incorporarse nuevas actividades para su mayor conocimiento y utilización, como pueden ser –por proponer algunas opciones– distintos talleres y cursos donde los alumnos revisen casos reales donde su profesión está involucrada; mesas redondas y conferencias con encuadres hacia problemáticas de actualidad (por ejemplo, el tema del consumo de drogas y su despenalización); proyectos e iniciativas donde los docentes y pedagogos aprendan a diseñar e implementar políticas públicas y acciones derivadas de ellas para proteger los derechos de grupos vulnerables; así como visitas y pláticas con activistas o personas que están envueltas en conflictos sociales o culturales.

Notas

1 Se reportó que, desde el inicio de la emergencia sanitaria, la CNDH (2020) exhortó a los tres órdenes de gobierno a realizar consideraciones en la adopción de las medidas recomendadas por la Organización Mundial de la Salud (OMS) para contener la propagación del virus, para que fueran implementadas respetando un enfoque con perspectiva de género y respeto de los DD.HH., para reducir al mínimo las violaciones a tales facultades.

2 Se ha relatado profusamente que los migrantes indocumentados mexicanos y centroamericanos son vulnerables a los abusos no solo de los empresarios estadounidenses, sino también de quienes lucran con este fenómeno, como los "polleros" o "coyotes", así como delincuentes comunes y organizados (donde los cárteles del narcotráfico están cada vez más presentes). Esto trae una serie de situaciones de riesgo, puesto que el migrante es visto como mercancía, lo que desemboca en secuestros, robos, violaciones, estafas y muchas veces hasta muertes (cuando los migrantes son abandonados durante su viaje por desiertos y ríos, o hacinados en tráileres) (Guerrero y Jaramillo, 2015).

3 Por ejemplo, entre octubre de 2020 y junio de 2021, se reportó que más de un millón de migrantes han sido detenidos tras cruzar ilegalmente la frontera entre México y Estados Unidos, según dos funcionarios del Departamento de Seguridad Nacional de Estados Unidos (Álvarez y Sand, 2021).

4 Al respecto, el *Informe sobre la Situación del Consumo de Droga en México y su Atención Integral* dejó de manifiesto que la marihuana es la droga ilegal más consumida en nuestro país. Hasta 2017, 8.6% de los mexicanos afirmaron que la han probado al menos una vez. A su vez, la última *Encuesta Nacional de Consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco* arrojó que el 18.6% de los estudiantes hombres y 15.9% de mujeres inscritos en secundaria y bachillerato dijeron haber consumido alguna vez algún tipo de droga. La sustancia más consumida es la marihuana con una prevalencia de 10.6%, en los hombres es de 12.9% y 8.4% en mujeres (Secretaría de Gobernación, 2020).

5 Es interesante sabe que la primera ley contra el consumo de sustancias psicoactivas en EUA fue para regular el mercado farmacéutico de la cocaína en 1915, pero no del opio, lo que deja ver cómo los problemas de salud pública rápidamente se entremezclan con los económicos. Asimismo, Luna (2015) resalta cómo la prohibición de sustancias siempre tuvo un carácter político-social, más que sanitario, pues el opio se restringió cuando los migrantes chinos se extendieron por Norteamérica; en tanto que el avance económico de la marginal comunidad afroamericana después de 1918 fue obstaculizado con la prohibición de la cocaína; en este mismo tenor, el crecimiento demográfico de los inmigrantes europeos en zonas urbanas de la Costa Este de EUA, llevó a la prohibición del alcohol en 1919; mientras que la presencia de braceros mexicanos en los estados del Sur provocó la criminalización de la marihuana en 1937.

6 Prueba de ello es que la Encuesta Nacional Legalización y uso de la Marihuana 2020, concluyó que el 50.5% de la población consultada desaprobó la legalización del uso de la marihuana contra un 46.3% que la aprobó, con un 3.2% que no respondió. Cuando se consultó sobre sus fines, 86.6% se manifiesta a favor de su uso medicinal, 25.2% por su utilización recreativa y 47.4% por fines industriales (Secretaría de Gobernación, 2020).

Referencias

Álvarez, P. y Sand, G. (2021). *Más de un millón de migrantes detenidos en la frontera entre México y Estados Unidos desde octubre*. CNN en línea. Recuperado de: https://cnnespanol.cnn.com/2021/06/29/millon-migrantes-detenidos-frontera-mexico-estados-unidos-octubre-trax/

Chapman, L. (2016, julio 5). *John Ackerman: geopolítica, economía y derechos humanos en México*. Radio Canadá Internacional. Recuperado de: https://www.rcinet.ca/es/2016/07/05/john-ackerman-geopolitica-economia-y-derechos-humanos-en-mexico/

CNDH (2020). *Informe de actividades* 2020. Recuperado de: https://informe.cndh.org.mx/menu.aspx?id=60102

Cortéz, E. (2011). Los derechos humanos en las ciencias sociales: una perspectiva multidisciplinaria, de Ariadna Estévez y Daniel Vázquez. *Revista Norteamérica* 6 (1), enero-junio, 229-232. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/pdf/namerica/v6n1/v6n1a11.pdf

El Financiero (2019, mayo 30). *Trump declara 'guerra' de aranceles a México. Sección Economía*. Recuperado de: https://www.elfinanciero.com.mx/economia/trump-anuncia-aranceles-a-todos-los-productos-mexicanos-en-represalia-por-migrantes/

Enciclopedia Jurídica Online (EJO) (2021). Fuentes actualizadas en DD.HH. y geopolítica. Recuperado de: https://geopolitica.leyderecho.org/recursos/derechos-humanos/

Gallardo, H. (2010). Teoría crítica y Derechos Humanos. Una lectura latinoamericana. *Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales* (REDHES) 2 (4), 57 - 90. Recuperado de: Redhes4-03.pdf (uaslp.mx)

Gamboa Montejano, C. y Gutiérrez Sánchez, M. (2013). *Legalización del consumo, producción y comercialización de las drogas, elementos para el debate en México*. Cámara de Diputados. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/spi/SAPI-ISS-41-13.pdf

Gobierno de México (2019, febrero 1). *Estrategia Nacional de Seguridad Pública*. Recuperado de: https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/1/2019-02-01-1/assets/documentos/Estrategia_Seguridad.pdf

Gobierno de México (2020, marzo 30). *Medidas de Seguridad Sanitaria del Consejo de Salubridad General ante la pandemia*

de COVID-19. Recuperado de: http://csg.gob.mx/descargas/pdf/index/informacion_relevante/COVID19_-_Presentacion_CSG_-_Medidas_Seguridad_Sanitaria.pdf

Gómez Collado, M.E. (2015). Análisis de las políticas gubernamentales en México sobre Paz y Educación 2013-2018. *Revista de Humanidades*, 24, 67-88. Recuperado de: Dialnet-AnalisisDeLasPoliticasGubernamentalesEnMexicoSobre-4904419.pdf

Guerrero Ortiz, M. y Jaramillo Cardona, M.C. (2015). Deportación y violación de los derechos del migrante en ambas fronteras. *Revista Convergencia* 22 (69), sep./dic., 85 - 106. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352015000300085

Jacobo, M. (2016). *Migración de retorno y políticas de reintegración al sistema educativo mexicano*. *Lineamiento No*. 7, *Políticas públicas migratorias regionales*. Recuperado de: https://www.cide.edu/wp-content/uploads/sites/4/2016/10/Policy_Brief_7_Jacobo.pdf

Llivina Lavigne, M.J. y Urrutia Romaní, I. (2011). *La formación de un docente de calidad para el desarrollo sostenible*. Documentos de la UNESCO. Recuperado de: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Havana/pdf/Formaciondocentes_Llivina.pdf

Luna Fabritius, A. (2015). Modernidad y drogas desde una perspectiva histórica. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* 60 (225), septiembre - diciembre, 21-43. Recuperado de: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185191815300180

OEA/CIDH (2020). *Guía Práctica para la Eliminación de la Violencia y Discriminación contra Mujeres, Niñas y Adolescentes*. Recuperado de: http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/01_GuiaPractica_MV_V1_SPA.pdf

OEA/CIDH (2021). *Principios Interamericanos sobre Libertad Académica y Autonomía Universitaria*. CIDH, 182º Período Ordinario de Sesiones, celebrado del 6 al 17 de diciembre de 2021. Recuperado de: http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/Principios_Libertad_Academica.pdf

OEA/CIDH (2022, junio). *Informe anual* CIDH 2021 *observa avances y desafíos en derechos humanos en la región*. Recuperado de: https://www.oas.org/es/CIDH/jsForm/?File=/es/cidh/prensa/comunicados/2022/123.asp

ONU (2005). *Programa de Educación en Derechos Humanos en México*. Recuperado de: http://www.dhnet.org.br/dados/pp/a_pdfedh/programa_edh_mexico.pdf

ONU (2015). *Desarrollo de competencias docentes para el cumplimiento de la Agenda* 2030. Recuperado de: https://es.unesco.org/themes/docentes

Organización Codhey (2016). *Tratados Internacionales de Derechos Humanos firmados y ratificados por México*. Portal de la Universidad de Guanajuato. Recuperado de: https://nodo.ugto.mx/wp-content/uploads/2016/07/Tratados-Internacionales-de-Derechos-Humanos-firmados-y-ratificados-por-M%C3%A9xico.pdf

Padierna, M. P. (2016). La "sociedad del conocimiento" y el campo de las políticas de transformación de la educación superior. *Revista de Educación Superior* 45, 117-120. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/604/60447470009.pdf

Prati Rousselet, C. (2018, abril). Derechos humanos: cuando la geopolítica nos alcanzó. *Foreign Affairs Latinoamérica* (publicación del ITAM). Recuperado de: https://revistafal.com/derechos-humanos-cuando-la-geopolitica-nos-alcanzo/

Salazar Gómez, E. y Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista Espacios* 39 (53), 17. Recuperado de: http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-17.html

Sánchez Giraldo, C.F. y Calderón Sánchez, D. (2017). Geopolítica de los derechos humanos en las fronteras terrestres de Colombia en el primer periodo presidencial de Juan Manuel Santos. *Revista Virtual VIeI Via Inveniendi et Iudicandi* 12 (2), 53-72. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6084898.pdf

Secretaría de Cultura (2019). *En 1940 Lázaro Cárdenas legalizó las drogas en México*. Recuperado de: https://www.gob.mx/cultura/es/articulos/en-1940-lazaro-cardenas-legalizo-las-drogas-en-mexico?idiom=es

Secretaría de Bienestar (SB) (2019, junio 20). Sembrando Vida *dará trabajo a migrantes en el vivero más grande de México: María Luisa Albores González*. Prensa del Gobierno de México. Recuperado de: https://www.gob.mx/bienestar/prensa/sembrando-vida-dara-trabajo-a-migrantes-en-el-vivero-mas-grande-de-mexico-maria-luisa-albores-gonzalez-205765

Secretaría de Gobernación (SEGOB) (2020). *Iniciativa que reforma diversas disposiciones de la Ley General de Salud y del Código Penal Federal, en materia de consumo personal con fines lúdicos o recreativos de Cannabis y* THC. Recuperado de: http://sil.gobernacion.gob.mx/Archivos/Documentos/2021/02/asun_4138519_20210216_1613504806.pdf

Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE) (2019, julio 26). *La Secretaría de Relaciones Exteriores contribuye a la mejora de condiciones en centros y albergues migratorios*. Comunicado No. 247. Portal del Gobierno de México. Recuperado de: https://mision.sre.gob.mx/oea/index.php/comunicados/32-comunicados-2019/547-la-secretaria-de-relaciones-exteriores-contribuye-a-la-mejora-de-condiciones-en-centros-y-albergues-migratorios-26-jul-19

Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE) (2022). México ofrecerá oportunidades a venezolanos que deseen quedarse: Marcelo Ebrard. Periódico *El Economista*. Recuperado de: https://www.eleconomista.com.mx/internacionales/Mexico-ofrecera-oportunidades-a-venezolanos-que-deseen-quedarse-Marcelo-Ebrard-20221020-0082.html

Secretaría de Salud (SSA) (2020). *Consejo de Salubridad General*. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: http://www.csg.gob.mx/descargas/pdf/index/informacion_relevante/Requisito_Certificacion_Hospitales.pdf

UNICEF (2021). *Con 63 millones de maestros afectados por la crisis de la* COVID-19, *en el Día Mundial de los Docentes la* UNESCO *exhorta a que se aumente la inversión en el profesorado a fin de recuperar el aprendizaje*. Recuperado de: https://es.unesco.org/news/63-millones-maestros-afectados-crisis-covid-19-dia-mundial-docentes-unesco-exhorta-que-se

Villarreal Palos, A. (2016). Marco legal del control de drogas en México. Los caminos posibles a propósito de la legalización. Derecho Global. *Estudios sobre Derecho y Justicia de la Universidad de Guadalajara*, 1 (3), 63-85. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/pdf/dgedj/v1n3/2448-5136-dgedj-1-03-63.pdf

La necesidad de un lenguaje técnico en el estudio de la educación inclusiva

Christian Israel Huerta-Solano,[1] Sara Gutiérrez-Cruz,[2]
Karla Alejandra Díaz-Lara,[3] Juan Bernardo López-Cuéllar,[4]
Jairo Alejandro Figueroa-González,[5] Pedro Chávez-Gómez[6]

Resumen

Desde su surgimiento, la educación inclusiva llegó a consolidarse a través de investigaciones sociológicas en espacios escolares y la emisión del *Fundamental Principal of Disability*, por parte de la Union of Physically Impaired Againt Segregation and Disability Alliance (UPIAS). Sin embargo, los términos "inclusión" e "integración" fueron asociados a las personas con discapacidad, y a pesar de tener orígenes históricos y políticos distintos, la confusión conceptual se acentuó con el paso del tiempo, así como las formas de estudiarles. En el presente trabajo proponemos la necesidad de reestructuración de significados, usos y racionalidades del concepto inclusión, en el marco de la educación inclusiva, identificando las consecuencias en el uso indiscriminado de los términos relativos a la discapacidad e inclusión que coexisten en el lenguaje ordinario y carecen de diferenciación con respecto a la educación especial. Sugerimos hacer uso de los términos relativos a la inclusión, desde un sentido unívoco

The Need for Technical Language in the Study of Inclusive Education

Abstract

Since its inception, Inclusive Education came to be consolidated through sociological research in school spaces and the issuance of the *Fundamental Principal of Disability*, by the Union of Physically Impaired Againt Segregation and Disability Alliance (UPIAS). However, the terms "Inclusion" and "Integration" were associated to people with disabilities, and despite having different historical and political origins, the conceptual confusion increased over time, as well as the ways of studying them. In the present work we propose the need to restructure the meanings, uses and rationalities of what Inclusion is, within the framework of Inclusive Education, identifying the consequences of the indiscriminate use of terms related to disability and inclusion that coexist in the ordinary language and lack differentiation with respect to Special Education. We suggest making use of the terms related to inclusion, from a unique and differentiated sense, grouping them in a technical language typical of Inclusive Edu-

Recibido: 18 de enero de 2023
Aceptado: 2 de marzo de 2023
Declarado sin conflicto de interés

1 Profesor de tiempo completo del Departamento de Psicología Aplicada. Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara. Coordinador del Doctorado Interinstitucional en Psicología (CUCS). Correspondencia: israel.huerta@academicos.udg.mx

y diferenciado, agrupándoles en un lenguaje técnico propio de la educación inclusiva, partiendo de elementos epistemológicos congruentes con la postdisciplinariedad. Dilucidamos que la aparente falla o fracaso está en la falta de aproximación al objeto real mediante la regulación lingüística en la educación inclusiva, que impide responder las preguntas de la ciencia normal, propias de un modelo paradigmático que explique la realidad de las personas, no sólo con discapacidad, sino en condiciones de interseccionalidad.

Palabras clave: Educación Especial, Inclusión, Lenguaje técnico, Regulación lingüística.

cation, based on epistemological elements consistent with post-disciplinarity. We consider that the apparent flaw or failure lies in the lack of approximation to the real object through linguistic regulation in Inclusive Education, preventing answering the questions of normal science, typical of a Paradigmatic Model that explains the reality of people, not only with disabilities, but in conditions of intersectionality.

Key Words: Inclusion, Language Regulation, Special Education, Technical Language.

2 Profesora de tiempo completo del Departamento de Psicología Aplicada. Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara. Responsable de la Unidad de Educación Inclusiva (CUCS)

3 Profesora de tiempo completo del Departamento de Enfermería para la Atención, Desarrollo y Preservación de la Salud Comunitaria. Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara.

4 Profesor de tiempo completo del Departamento de Psicología Aplicada. Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara.

5 Profesor de tiempo parcial del Departamento de Psicología Aplicada. Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara.

6 Profesor de la Escuela Preparatoria Número 16, Sistema de Educación Media Superior. Universidad de Guadalajara.

Introducción

Oliver y Barnes (2010) refieren que la "inclusión", como objeto de estudio, ha estado ligada principalmente al movimiento de personas con discapacidad surgido a partir de la emisión del *Fundamental Principal of Disability*, publicado en 1975 por la *Union of Physically Impaired Againt Segregation and Disability Alliance* (UPIAS), hecho que se consolidó mediante investigaciones sociológicas en espacios escolares, en las que se indagó sobre las implicaciones de las políticas, prácticas y cultura no inclusivas para las personas con discapacidad, pero también en otras condiciones de diversidad (Barnes, Oliver & Barton, 2002; Booth & Ainscow, 2001).

Sin embargo, a pesar de la claridad histórica bajo la cual surgió el término "inclusión", en Reino Unido, de manera simultánea, se publicó el informe Warnock (1978), en el cual se conjugaban los términos de necesidades educativas especiales (NEE) e integración, los cuales fueron difundidos en años posteriores mediante la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (ONU, 1994), llevando a los países adheridos a la ONU y la UNESCO a adoptar políticas integrativas para las personas con discapacidad, sin considerar su interseccionalidad.

Aunque lo anterior trajo una mejora en la atención de las personas con discapacidad, se omitió la opinión de éstas, centrándose en la institucionalización de la enfermedad o condición de discapacidad, sobre todo, mediante la instauración y uso del modelo médico-psicológico, insistiendo en su rehabilitación y reincorporación social mediante la validación implícita y explícita en formas convencionalizadas de *ableísmo* y *disabilismo* (Huerta Solano, Lara-García, Almaraz-Cortes, Meza-Chavolla, Gutiérrez-Cruz y Macías-Espinoza, 2021a).

Así, se dejaron de lado estudios relevantes, efectuados desde y para las personas con discapacidad (Barnes, 1990; Oliver, 1981; Shakespeare, 1998), centrados en la visión y perspectiva de quienes, desde su condición, realizaban investigaciones que evidenciaban la sistematización de la cultura segregadora predominante, por medio de trabajos sobre discapacidad, sociología de la inclusión y políticas educativas.

No fue hasta la publicación de *Politics of Disablement* (Oliver, 1990), además del *Índice de Inclusión* (Booth & Ainscow, 2002), que se visibilizaron las consecuencias del modelo de necesidades educativas especiales (NEE), sobre todo, después de las opiniones emitidas por Warnock y Norwich (2005), en el documento *Special Educational Needs: a New Look*, quienes refieren que, el principal reto al elaborar el informe Warnock (1978), fue el llevar a cabo la "normalización" de las personas con discapacidad mediante la educación especial, equiparando el término *handicapped* al de *Special Educational Needs* (SEN); lo que llegó a un punto álgido en la Ley de Educación de 1988 en Reino Unido, dado que las escuelas tenían que competir por obtener los mejores resultados académicos, derivando en presupuestos más amplios; consecuentemente, muchas personas identificadas con NEE fueran relegadas.

Considerando lo expuesto (Huerta-Solano, Gutiérrez-Cruz, Castillo-Macías y Flores-Rodríguez, 2021b); la confusión conceptual se acentuó con el paso del tiempo, dado que el activismo por parte de las asociaciones civiles que apoyaban a personas con discapacidad (Hinds, 2007) se centró en las acciones asistenciales de las instancias gubernamentales, hospitales y especialistas en rehabilitación, además de la atención médica y psicológica de las personas con discapacidad, dejando de lado el cambio cultural y político respecto de lo que era considerado o no considerado como discapacidad, asignándole a las personas con dicha condición un rol pasivo en la toma de decisiones respecto de la propia vivencia de la discapacidad y las diversas formas en que la interseccionalidad afecta sus vidas.

No fue hasta inicios del siglo XXI que en diferentes estudios sociológicos en torno a la discapacidad, aunado a las legislaciones y debates en diferentes países europeos (Shakespeare, 2007), se hizo una clara distinción técnica en el ámbito de la inclusión, entre *impairment* y *disability*, entendiendo que una persona con *impairment* puede tener una lesión, enfermedad o condición congénita que cause una diferencia o pérdida de alguna función fisiológica o psicológica, aunque esto no es lo que origina la discapacidad en sí misma, ya que la *disability* (discapacidad) se da cuando la persona tiene la pérdida o limitación de oportunidades para participar en sociedad en igualdad o equidad de condiciones con los demás, debido a las barreras ambientales, sociales o culturales impuestas por las instituciones, políticas o prácticas en los diferentes contextos (Jones & Saloniki, 2021; Shakespeare, 2007).

Derivado del cambio en el uso de los términos referidos para la identificación de lo que es o no es discapacidad, fue posible el análisis epistemológico mediante la introducción del paradigma sociocons-

truccionista, fungiendo como base para el Modelo Social de la Discapacidad (Huerta-Solano, Lara-García, Gutiérrez-Cruz, Díaz-Lara, López-Cuellar y Villalobos-Hernández, 2020), acentuando que la inclusión, desde dicha perspectiva, evidencia el enajenamiento institucional y la acuciante necesidad de alejarse de las prácticas establecidas por el modelo médico-psicológico, recurrentes en las necesidades educativas especiales. Al tratarse de dos términos distintos, la integración y la inclusión aluden a dos marcos históricos y epistemológicos incompatibles que, si bien comparten como objeto de estudio la misma población, derivan en una disímil conceptualización y en diferentes formas de atención. Esta distinción evidencia pone en evidencia la posición conceptual que sostiene que la inclusión se trata sólo de una *evolución teórica* de la integración educativa hacia la educación inclusiva (García-Cedillo, 2018).

A pesar de los esfuerzos por establecer una vigilancia epistemológica respecto a los términos y objetos de estudios asociados a la inclusión, y por ende en la educación inclusiva (Huerta-Solano, 2019), en años recientes, el Modelo Biopsicosocial de la Discapacidad apareció como una propuesta integradora en la que se busca conocer y atender la condición individual de la discapacidad, pero también resolver las necesidades sociales y culturales de la personas con discapacidad, respecto a su entorno (Sperry, 2008), lo cual, desde la visión de Oliver (200), es una versión mimetizada del modelo de NEE. Se basa en un esquema de salud-enfermedad en el que, de forma sistemática, se atiende a los niveles biológicos, psicológicos y sociales del individuo, considerando que dichos sistemas interactúan intercambiando información, energía y otras sustancias (Havelka, Lučanin & Lučanin, 2009), pero basado en una aproximación a la salud, y no desde la compresión de la condición de discapacidad que surge de quién la vive social y culturalmente. Más que conciliar, la propuesta biopsicosocial genera mayores incongruencias epistémicas y metodológicas al interior del concepto de discapacidad, al reelaborar una *aparente* aproximación al Modelo Social.

Considerando lo anterior, observamos que (1) la simultaneidad histórica, y (2) el hecho de que los modelos de NEE y la educación inclusiva comparten objeto y población de estudio, hace que se dificulte su diferenciación al momento de estudiarles, tomando en cuenta que algunos investigadores obvian las condiciones ontológicas y epistemológicas que involucran el lenguaje y usos de los términos en uno y otro modelos.

En concordancia con Ocampo-González (2019), consideramos la necesidad de que los conceptos epistemológicos derivados de la educación inclusiva tengan un uso diferenciado respecto a la educación especial y las necesidades educativas especiales, atendiendo a una reestructuración de significados, usos y racionalidades. Es decir, se trata de comprenderles desde una lógica tropológica, acuciando a la restricción y alteración del significado de los términos y sus usos; lo cual no resulta una tarea sencilla, dado que la mayoría de los conceptos utilizados en torno a la atención de la discapacidad derivan de una praxis lingüística confluyente, asociada a instrumentos conceptuales institucionalizados, mediante lógicas de poder.

Mañalich (2018a) refiere que los hechos lingüísticos permiten la interacción humana, por lo que es necesario seleccionar los medios lingüísticos y gramaticales más acordes con la intensión del objeto que pretenden delimitar. Esto hace necesario un análisis de las situaciones en las que usan los vocablos, sus formas de trasmisión y convencionalización; dado que se usan en contextos distintos a los que en un inicio fueron concebidos. Ello limita su univocidad y funcionalidad como recursos expresivos, connotativos, discriminativos y antológicos, al menos con la rigurosidad a la que aspiran los objetos de estudio de la ciencia.

Ocampo-González (2019) enfatiza la necesidad de una delimitación conceptual, preferentemente, mediante el uso de un lenguaje técnico al hablar de educación inclusiva e inclusión, lo que permitirá el uso de herramientas de equidad cognitiva, mejorando las condiciones de conceptualización y estudio de la discapacidad e interseccionalidad, desde una visión exclusiva al modelo epistémico que le atañe, explorando los elementos críticos de éstas, concibiendo la educación inclusiva como una ciencia postdisciplinar, con la posibilidad de fundarse en un campo exclusivo de conocimiento.

Al respecto, consideramos que la delimitación conceptual, mediante el uso de un lenguaje técnico en el estudio de la inclusión, resulta esencial, dado que de otra manera se continuará dando privilegio a la *disonancia* del objeto "real" de estudio, asumiendo analogías en la atención a la personas con discapacidad, aun para quienes no comparten dicha condición ni convención conceptual, dado que muchos de los términos utilizados no son diferenciables del lenguaje ordinario, lo que dificulta aún más el estudio de la educación inclusiva y la discapacidad desde una pers-

pectiva científica, acorde con los estándares de los objetos sociológicos (Mcclintock, 2006).

Por lo tanto, en el presente trabajo se analiza la posibilidad de delimitación conceptual en la educación inclusiva. Identificamos las consecuencias en el uso indiscriminado de los términos relativos a la discapacidad e inclusión que coexisten en el lenguaje ordinario, carentes de diferenciación con respecto al objeto de estudio y términos usados en la educación especial y NEE. Asimismo, proponemos hacer uso de los términos relativos a la inclusión, desde un sentido unívoco y diferenciado, agrupándoles en un lenguaje técnico propio de la educación inclusiva, partiendo de elementos epistemológicos congruentes con la postdisciplinariedad. Ello permitirá exponer algunos los errores categoriales comunes en el lenguaje ordinario y la educación especial, procurando evitar que estos "falsifiquen" los usos del lenguaje en la educación inclusiva.

El lenguaje ordinario y sus limitantes en el estudio de la Inclusión

Ribes-Iñesta (2010) refiere que el lenguaje ordinario es un instrumento de nuestras prácticas sociales e interpersonales, por lo que su uso depende del contexto en el que surgen dichas prácticas y hechos lingüísticos que, en muchos casos, se fundan en el autoconocimiento y el conocimiento del otro, aunque en la mayoría de las situaciones, partiendo de la analogía que se tiene de uno mismo para poder diferenciarse y referirse al otro.

Dado que el uso y comprensión del lenguaje ordinario sólo es posible en su entretejido con las acciones (Wittgenstein, 2008), cuando éste cambia, también se modifican los términos (lingüísticos y sociales) y significados de las palabras usadas, de ahí que los vocablos referenciados en el lenguaje ordinario puedan ser denotados desde una enorme multiplicidad de acepciones. Ello puede causar confusión y ambigüedad al tratar de comprender un vocablo de un contexto a otro, ya que no sólo se refiere al aspecto geográfico, sino también al ideológico y cultural; de ahí la multiplicidad de "significaciones".

El uso del lenguaje ordinario está supeditado al contexto y juegos del lenguaje (Wittgenstein, 2008), además de la falta de consenso en el uso de los términos, dada su multivocidad, a partir de la multimodalidad del actuar humano como un sistema de referencia que también permite su interpretación.

En este sentido, los términos y expresiones usados en las NEE referidas a la discapacidad, no son difíciles de identificar del lenguaje ordinario, ya que además han adoptado indefectiblemente las formas lingüísticas de los sucesos de la época y las condiciones institucionales referidas, a partir de los juegos del lenguaje, aludiendo a (1) la localización de la discapacidad; (2) la herencia dualista, mente o cuerpo, cuerpo o sociedad; además de (3) la aceptación de una falta o déficit, basado en el consenso lingüístico de lo que se considera como discapacidad, altamente influida por la psicología conductual de corte mecanicista (Huerta-Solano, 2019).

La principal condición, independientemente del modelo con el que se haya estudiado la discapacidad, reside en que los términos usados continúan partiendo del lenguaje ordinario, haciendo referencia a fenómenos en apariencia diferenciados, pero que toman como depositarios, sucesos, cuerpos y desajustes a la normalidad impuesta, sin tener un consenso común, ampliando el inventario de términos y las condiciones que las hacen posibles.

Foucault (1966/1968) refiere que al tratar de resolver los discursos a partir de la significaciones previas, sobre todo desde el lenguaje ordinario, y dado el caso que nos ocupa, es necesario observar que no sólo se trata de descifrar las formas en que dichos conceptos o formas lingüísticas se nos presentan, las cuales pueden adoptar puntos comunes sino, además, se requiere indagar sobre las formas en que dicho lenguaje ha evolucionado a la par del conocimiento y sus formas de ver la realidad de manera paradigmática (Kuhn, 1962).

Al analizar las prácticas del lenguaje ordinario, es asequible observar que muchos de las significaciones y usos, respecto a lo que es o no es la discapacidad y la inclusión han dependido de la interacción y de las agrupaciones de personas que los han constituido, que son, al mismo tiempo, sujetos y condiciones particulares. En efecto, dichos conceptos no sólo han estado asociados a la condición física o biológica limitante de la persona, sino también a aspectos espirituales y desajustes mentales, además de las concepciones preestablecidas de la normalidad, usualmente teniendo como referentes a la sociedad, cultura, religión, política y formas de vida en que se aceptaba o segregaba a las personas (Vain, 2003).

Así, las expresiones de la discapacidad e inclusión provenientes del lenguaje ordinario, operacionalizadas en muchos casos por la educación especial, casi de manera general parten de términos que refieren a resultados, posibilidades, relaciones, formas de inte-

racción y padecimientos de algo (Ribes, 2011), por lo que el sentido y significación radica en el contexto en el que tienen lugar las expresiones, en la práctica social y, en su caso, interpersonal, además de considerar las condiciones de análisis categorial en que éstas surgen.

Ribes (2011) refiere que los términos de logro aluden al resultado y, a pesar de implicar "acciones", no identifican acciones en sí mismas. Así, por ejemplo, a pesar de que en educación especial se tienda a *solucionar* problemas en el niño, *identificar* conceptos en una prueba psicométrica, *aprender* una serie de palabras, *reconocer* las fortalezas y debilidades de un niño con discapacidad, dichas actividades no constituyen acciones en sí mismas, a pesar de que se les exponga como tales en multiplicidad de manuales y baterías psicométricas. Esto se debe a que sólo es posible *solucionar*, *identificar*, *aprender*, *reconocer*, es decir, dar uso y sentido a dichos vocablos, en tanto se obtiene un resultado, y no de otra forma, por lo que constituyen acciones en sí mismas, aunque, ciertamente, se cumplen mediante acciones.

Estos enunciados, denominados como expresiones modales, refieren la posibilidad de realizar acciones o estados, y, en el caso de los seres humanos, sirven para identificar la capacidad y posibilidades de acción o estado (Ribes, 2011). En otras palabras, como término de capacidad o posibilidad se alude al "ejercicio de algo aprendido", como podría ser que *Julio puede andar en silla de ruedas*, lo que no equivale a que *Julio lo haga*, ya que en todo caso implica "algo aprendido", por lo tanto, Julio podría andar en silla de ruedas, pero sí, y solo sí se le enseñara. Regularmente, en la educación especial, se dan por hecho posibilidades y capacidades sobre "acciones" de las personas, las cuales no equivalen a hablar de lo que se hace, en tanto que involucran una posibilidad biológica, pero también la necesidad del ejercicio de algo aprendido, y no sólo el planteamiento de una "acción" que realizará la persona con discapacidad en términos de un objetivo a cumplir en los manuales o programas.

Por otro lado, los términos de relación no son suficientes para hablar de un hecho en cuestión, ya que, si bien aluden a eventos complejos, refieren a formas de interacción entre eventos aislados (Ribes, 2011), y, aunque en la mayoría de las ocasiones se presentan en forma de verbos, no significan en sí mismos una acción. Así, *reflexionar* respecto a una tarea en una prueba psicométrica o sobre las condiciones de inclusión en un centro comunitario o escolar, no es en sí misma una acción "particular", aunque sí requiera de varias acciones, ya que, en todo caso, aludimos a un error categorial al hablar de propiedades similares entre *correr* y *reflexionar*, como lo pueden ser duración, inicio y término.

Al hablar de términos de estado, se argumenta sobre la condición de un individuo al hacer o padecer algo (Ribes, 2011). Por ejemplo, "incluir" o "integrar" describen un estado, más no acciones, por lo que es fácil identificar expresiones de estado tales como: "se incluyó", "estuvo integrado", "fue evaluado", "estaba segregado".

Como se puede observar, al igual que sucede con el lenguaje psicológico, tomado del lenguaje ordinario, se hace patente la necesidad de conocer los usos del lenguaje, de manera que sea posible examinar y proponer formas de diferenciarse del conocimiento no científico al estudiar la inclusión y la discapacidad como objetos construidos premeditadamente para su análisis, considerando que muchos de los términos actuales usados en inclusión, retomados de la jerga de las NEE y del lenguaje ordinario, carecen de sentido por si solos, dado su sentido multívoco. Ello ha traído consecuencias graves en la praxis, puesto que, en la mayoría de sus significados, atiende a diferentes circunstancias, las cuales recaen en la multiplicidad de consideraciones respecto a lo que es o no inclusión. En otras palabras, de no establecer una ruptura entre el lenguaje de la inclusión con respecto al sentido común, se corre el riesgo de someterse al lenguaje de lo ordinario, pudiendo observar simples "datos" (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2008).

La necesidad de un lenguaje técnico en el estudio de la educación inclusiva

Popper (1978) refiere que todo conocimiento que se jacte de científico tendría como punto de referencia los errores cometidos para aprender sistemáticamente de éstos, para proponer arbitrariamente nuevas teorías desde las fallas acaecidas y para discutir y hacer un análisis crítico de las conjeturas surgidas del examen del proceso y sus resultados.

Al respecto, Ocampo-González (2019) sugiere que la educación inclusiva puede ser considerada como conocimiento científico, siempre y cuando atienda a las distinciones analíticas de los conceptos que forman parte del *corpus* teórico que compone y compromete su *praxis* d, observando el campo epistemológico que delimita el objeto de estudio, no diluido en la "discapacidad" desde los modelos tradicionales, sino

dando cabida a la construcción de los objetos propios de la ciencia normal (Kuhn, 1962), como forma de ciencia no acumulativa.

Partiendo de lo anterior, consideramos importante analizar los constructos derivados de la educación inclusiva, atendiendo a que dichos términos reflejen la intermediación de las tareas propias de la actividad científica de quienes, bajo un esquema paradigmático, procuren el avance y consolidación de la hermenéutica de la realidad que se dilucida. Se parte del supuesto de que el lenguaje propio y delimitado en dicha visión de la realidad permite concretar los objetos y sus campos de conocimiento, haciéndoles participar de su propia naturaleza premeditada, la cual no se diluye en la discapacidad misma.

En este contexto, ante la premisa paradigmática no acumulativa de la ciencia y las situaciones expuestas (Kuhn, 1962), al hablar del lenguaje en la educación inclusiva se puede atender al menos a tres situaciones, a saber: (1) la necesidad de romper con el sentido común, además de los dogmas, discursos y prédica de los paradigmas dominantes; (2) el apremio para cuestionar las herramientas lingüísticas utilizadas, actuales y confluyentes; y (3) analizar la lógica de los hechos lingüísticos, usualmente asociados a la articulación y las expresiones de poder, traducidas en la construcción de los objetos de estudio y su influencia en la materialización de las condiciones no críticas de su conceptualización.

Al reflexionar sobre la educación inclusiva y sus derivados en tanto objetos propios de la ciencia, referimos lo expuesto por Toulmin (1953), quien alude a las regularidades del mundo, como una forma especial de conocimiento que, dada su particular forma de conocer "las cosas" u objetos, requiere de un tratamiento especial basado, no en la concretud de la cotidianidad, sino en sus abstracciones (Ribes-Iñesta, 2010), las cuales sólo puede ser alcanzadas por medio de un lenguaje regulado y unívoco que permita dar cuenta de dichas regularidades.

Los términos relacionados con la inclusión y la discapacidad, para ser estudiados como objetos científicos, requieren precisamente de dicho tratamiento "especial", dado que parten de la naturaleza extensiva del lenguaje ordinario, el cual, como ya se indicó, incurre en errores categoriales, que repercuten en el ámbito práctico, político y cultural. El lenguaje ordinario, dada su capacidad performativa y discursiva, se perpetúa en la ambivalencia, impidiendo la articulación de una lógica crítica, mediante una modalidad discursiva que permita la diferenciación pragmática, performativa y discursiva de la educación especial y la inclusión.

Retomando lo expuesto por Bourdieu, Chamboredon y Passeron (2008), ante el riesgo que supone el estudio de pseudoproblemas, es necesario redefinir las palabras usadas dentro de un marco expresamente definido, lo que permite analizar las categorías, así como redefinir e identificar los problemas. Por ello, al hablar de discapacidad e inclusión, para ser estudiados como objetos científicos en la educación inclusiva, se requiere revisar cómo se construyó el mundo de los "objetos" que circunda la jerga de dichos conceptos, dado que, como formas de expresión, fueron preconstruidos en el cotidianidad, pero requieren de otro tipo de análisis para alcanzar la on la premeditación propia de los "constructos" científicos.

Considerando lo anterior, observamos que, desde el Modelo Social de la Discapacidad y el Modelo de las Necesidades Educativas Especiales, la confusión conceptual en el abordaje de categorías como educación inclusiva, discapacidad, inclusión, integración y demás términos asociados, se podría analizar a partir de (1) la falta de reflexión crítica en el proceso de investigación de dichos constructos; (2) la predominancia de los discursos dominantes, principalmente de la psicología y la medicina, respecto a la discapacidad y diversidad; (3) la familiaridad con los "objetos", convencionalizados desde las narrativas del sentido común; (4) la sujeción de términos relacionados a imposiciones compartidas por la praxis de la profesión, médica o psicológica; (5) los límites de lo que debe estudiarse o no estudiarse respecto a la discapacidad y su interseccionalidad, basados en los paradigmas tradicionales carentes de vigilancia epistemológica; además de (6) la aparente imposibilidad de reflexionar dichos términos como objetos de investigación socialmente construidos.

Ocampo-González (2019) agrega que los términos utilizados en la educación inclusiva carecen de un análisis crítico, dado que son limitados por la construcción prefijada del objeto y los términos asociados, cuando, por el contrario, el conocimiento de la educación inclusiva tendría que ser expresado bajo una naturaleza *diaspórica* y postdisciplinar; dando cabida a la transformación y surgimiento de un nuevo *corpus* de saberes, deconstruyendo la discapacidad y diversidad como objetos delimitados por los saberes establecidos en las teorías hegemónicas, y dando cabida a la inclusión entendida como singularidades múltiples.

Ante lo referido, considerando las implicaciones acaecidas respecto al estudio de la discapacidad y los

términos asociados desde el Modelo Social de la Discapacidad (MSD) y la educación inclusiva (EI), como una síntesis de teorías y una rearticulación de las teorías educativas derivadas de las NEE y la EE, posteriores a los años setentas (García-Cedillo, 2018; Ramírez-Valvuena, 2017; Warnock, 1978), en los Cuadros 1 y 2 se muestran las diferencias en el vocabulario y la concepción epistemológica y las categorías de uno y otro modelo, lo cual permite cuestionar su aparente univocidad, así como la familiaridad de muchos de los conceptos utilizados y surgidos del lenguaje no regulado.

A partir de lo expuesto, aludimos al uso un lenguaje técnico en la educación inclusiva, bajo una concepción científica, considerando dichos términos como abstracciones que no describen nada en particular (Ribes-Iñesta, 2019), sino que aluden a propiedades y relaciones como la interseccionalidad, la diversidad sexual, lingüística y cultural, además de los distintos términos asociados, considerando que, dichas categorías deben ser adaptadas a la identificación de las causas particulares y a su ocurrencia, pero partiendo de la perspectiva del mundo de quienes se identifican con dichas condiciones, evitando determinarles en los problemas heredados desde paradigmas distintos al de la inclusión.

Cuadro 1. Diferencias en el vocabulario utilizado en las NEE, EE y MSD, EI

Necesidades Educativas Especiales / Educación Especial	Modelo Social de la Discapacidad y la Educación Inclusiva
Integración	Inclusión
Igualdad	Equidad
Uniformidad (diagnóstica)	Diversidad
Homogeneidad (personas)	Heterogeneidad (personas)
Persona con *disabilismo* y *ableísmo*	Persona

Fuente: Creación propia.

Cuadro 2. Concepciones epistemológicas y categorías en las NEE, EE y MSD, EI

Necesidades Educativas Especiales / Educación Especial	Modelo Social de la Discapacidad y la Educación Inclusiva
Médico	Sociológico, Postmoderno, Postestructural
Psicología conductual	Socioconstruccionismo
Normalización	Diversidad
Modelo individual (salutogénico)	Modelo social
Recuperación de la salud	La diferencia no es una enfermedad

Fuente: Elaboración propia.

En ese contexto, se vuelve necesario atender las particularidades de la terminología utilizada en la educación inclusiva, lo que permitirá observar las relaciones que, en un primer momento, fueron dadas desde el lenguaje ordinario, pero que, en un afán teórico e investigativo, llegaron a tener propiedades que bajo su propia perspectiva epistemología pretendieron únicamente describir y limitar el tipo objetos, preguntas, objetivos y problemas, distanciándose con ello de las tradiciones y discursos transpolados desde otros modelos y sus praxis. Ello permitiría transitar de una lógica tácita a una lógica crítica para transformar la realidad de quienes viven todos los días la discapacidad o la condición de diversidad al analizar, disminuir y eliminar las tensiones discursivas y las condiciones materiales que impiden la inclusión plena de las personas, revistiendo los discursos del poder institucional de los paradigmas que hasta a la fecha han limitado las participaciones desde la construcción identitaria propuesta por la inclusión, y sus términos, desde la perspectiva de un Modelo Social de la Discapacidad.

Conclusiones

Podemos observar que, superando los aspectos técnicos y metodológicos de lo que actualmente se denomina como "inclusión", es necesario cuestionar cómo incorporarla en tanto objeto de estudio delimitado (Ponce-Díaz y Riveros-Diegues, 2021), "incluyendo" la experiencia de quienes abogan por uso del Modelo Social de la Discapacidad, sustentado en las posturas epistemológicas propias de la postdisciplinariedad, que tienen como base las condiciones postestructurales y socioconstruccionistas que le dan sentido.

En consecuencia, la falta de regulación conceptual en la educación inclusiva perpetúa la coerción ejercida por los compromisos teóricos y pragmáticos tradicionales que, si bien pretenden el avance en las condiciones equitativas e igualitarias de las personas con discapacidad (Ramírez, 2020), y con alguna condición de interseccionalidad, aún se ven condicionadas por la enorme influencia que han tenido las propuestas integradoras, que, ante la aparente prediscursividad que sostienen respecto a lo que es la inclusión, continúan soslayando la precisión que requieren el lenguaje y las prácticas propias que la educación inclusiva (García-Cedillo, 2018).

Observamos que las condiciones para delimitar la discapacidad y los términos asociados, a pesar de la aparente similitud, como objeto de estudio en la inclusión e integración, sólo puede lograrse desligando las condiciones del objeto de la convencionalidad de su construcción, para dar un nuevo sentido a la realidad que se interpela e interpreta bajo un determinando paradigma y sus condiciones de vigilancia epistemológica.

Así, la delimitación lingüística de la inclusión y la discapacidad, con sus objetos y problemas propios, permitirán transformar y crear un nuevo acto comunicativo, al igual que sus peculiaridades científicas y hermenéuticas, mediante la interpretación, comprensión y representatividad, además de las condiciones de materialidad y simultaneidad de culturas inclusivas e investigaciones, en las que se involucren las realidades de quienes participan en dichos estudios, desde sus narrativas y formas de suscribir enunciados científicos, con valor discriminativo respecto a otros paradigmas que comparten el mismo objeto.

Para Carnap (2007) el uso del lenguaje en la ciencia crea vínculos intensionales (aludiendo a términos individuales), además de extensionales, denotando objetos del entorno. Por ello, de seguir evitando el análisis lingüístico de los términos asociados a la discapacidad, inclusión e integración, administrándolos de forma arbitraria, se corre el riesgo de aludir a significados o conjuntos de rasgos propios de conceptos de manera sesgada y desde una óptica multívoca, lo cual es incongruente con la extensión del concepto mismo, dado que no en todos los casos los términos son aplicables de manera homogénea a todos los sujetos, a pesar de su aparente correspondencia.

Coincidimos con Ocampo-González (2016b), respecto a que el estudio del lenguaje usado en la educación inclusiva y la inclusión deben partir desde una *diáspora epistémica*, de manera que permita la reproducción de nuevos saberes, ya que usualmente, los términos usados en inclusión no parten de una reflexión estática, sino de una movilización postdisciplinar, ratificando, no lo homogéneo, sino lo diferente; superando las estrategias usadas por el aplicacionismo y el epistémico presentes en la educación especial.

Consecuentemente, la complejidad de estudiar la inclusión, la discapacidad y los términos asociados a la diversidad, desde las epistemologías que sustentan el Modelo Social de la Discapacidad, requieren de superar los medios de configuración propios de la modernidad (Ocampo-González, 2018a), los cuales de ninguna manera suscriben las particularidades metodológicas y discursivas de la movilidad y mutación del objeto de estudio de la educación inclusiva, aún en proceso de deconstrucción y análisis.

Al respecto Spivak (2009), alude a los fracasos cognitivos, que, como ha sucedido con los términos discapacidad, inclusión y diversidad, son invadidos por efectos hibridatorios, a partir del lenguaje ordinario, llegando ser objetos *falsificados*, tanto en sus saberes, como en las condiciones interpretativas que sostienen sus naturalezas epistemológicas y ontológicas.

Consideramos que la aparente falla o fracaso en la coexistencia de los modelos que aluden a la inclusión y la integración pueden rastrearse en la falta de aproximación al objeto real, sobre cómo se configuran en uno y otro sistema sus contenidos, tanto en su intensión, como en su extensión, los cuales, ante la falta de regulación conceptual, continúan sin responder las preguntas que sugieren sus particulares condiciones de ciencia normal (Kuhn, 1962). La reflexión sobre este tema permitirá transitar a la resolución de preguntas bajo una estructura propia, basada en la creación y divulgación del conocimiento que devela la univocidad de su objeto de estudio, a partir de una lógica y de un límite paradigmático; paradójicamente no transmutable.

Referencias

Barnes, C. (1990). *Cabbage Syndrome: The Social Construction of Dependence*. Lewes: Falmer Press.

Barnes, C., Oliver, M. & Barton, L. (2002). *Disability Studies Today*. Cambridge: Polity.

Bourdieu, P., Chamboderon, J. C. y Passeron, J.C. (2008). *El oficio del sociólogo: Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Carnap, R. (2007). *Meaning and Necessity. A Study in Semantics and Modal Logic*. USA: University of Chicago Press.

Foucault, M. (1966/1968). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI.

García-Cedillo, I. (2018). La educación inclusiva en la reforma educativa de México. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11 (2), 49-62.

Havelka, M., Lučanin, J.D. & Lučanin, D. (2009). Biopsychosocial Model - The Integrated Approach to Health and Disease. *Collegium Antropologicum*, 33(1), 303-10.

Hinds, K. (2007). *The Activism and Inclusion of Civil Society Organizations in Caricom on Trade Negotiating Matters: A Look at Three Cases* (Thesis). London: University of London.

Huerta-Solano, C.I. (2019). Constructos de la discapacidad: ¿Falsos dilemas y eufemismos? *Integra2: Revista de Electrónica de Educación Especial y Familia*, 10, 39-57.

Huerta-Solano, C.I., Lara-García, B., Almaraz-Cortés, B., Meza-Chavolla, S., Gutiérrez-Cruz, S. y Macías-Espi-

noza, F. (2021a). Paradigmas de la Discapacidad y su Vigilancia Epistemológica. RAES, 13 (23), 119-135.

Huerta-Solano, C.I., Gutiérrez-Cruz, S., Castillo-Macias, K. y Flores-Rodríguez, S. (2021b). Necesidades Educativas Especiales: ¿Inclusivas y vigentes? En Benítez, A; Lara-García B. y Ruvalcaba, N. (Eds.), *Tópicos de la Psicología Educativa* (pp. 185-214). México: Universidad de Guadalajara.

Jones, M. & Saloniki, E-C. (2021). Exploring the Relationship Between Impairment and Disability in Great Britain: Evidence from the Life Opportunities Survey. *Journal of Disability Policy Studies*, 33 (3), 147-157.

Kuhn, T. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.

McClintock, W. (2006). La tropología y la figuración del pensamiento y de la acción social. *Revista de Antropología Social*, 15, 7-20.

Mañalich, J. P. (2018a). Norma, acción y deber: el Modelo del Silogismo Práctico. En González, L. y Figueroa S. (Eds.), libertad, razón y normatividad. *La Vigencia del pensamiento de G.H. Von Wright a cien años de su nacimiento* (pp. 89-122). Lima: Palestra.

Ocampo-González, A. (2016b). *Ideología, invisibilidad y dominación. Los imaginarios constitutivos de la discapacidad en Latinoamérica*. Chile: Ediciones CELEI.

Ocampo-González, A. (2018a). Educación inclusiva: Una teoría post-crítica y una expresión didáctica de la monadología. *Revista Casa de la Cultura Núcleo de Chimborazo* (CCNCH), 3,1-22.

Ocampo-González, A. (2019). Los conceptos epistemológicos de la educación inclusiva: propiedad de la multiplicidad. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(2), 490-519.

Oliver, M. (1981). A New Model of the Social Work Role in Relation to Disability. In J. Campling (Ed.), *The Handicapped Person: A New Perspective For Social Workers* (pp. 19–32). London: RADAR.

Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement*. Tavistock: Macmillan.

Oliver, M. (2009). *Understanding Disability: From Theory to Practice*. Tavistock: Palgrave.

Oliver, M. & Barnes, C. (2010). Disability Studies, Disabled People and the Struggle for Inclusion. *British Journal of Sociology of Education*, 31, 547-560.

Organización de las Naciones Unidas. (ONU, 1994). *Declaración de Salamanca*. París: UNESCO.

Ponce-Díaz, N. y Riveros-Diegues, N. (2021). Construyendo inclusión a través del lenguaje: el valor de la palabra en los espacios educativos. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20 (43), 345-357.

Popper, K. (1978). *La lógica de las ciencias sociales*. México: Grijalbo.

Ramírez, A. (2020). Consideraciones conceptuales en la investigación sobre inclusión educativa dentro del contexto latinoamericano. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (1), 211-230.

Ramírez-Valvuena, W.A. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 30, 211-230.

Ribes-Iñesta, E. (2010). Lenguaje ordinario y lenguaje técnico: un proyecto de currículo universitario para la Psicología. *Revista Mexicana de Psicología*, 27 (1), 55-64.

Ribes-Iñesta, E. (2011). *Psicología general*. México: Trillas.

Ribes-Iñesta, E. (2019). El objeto de la Psicología como ciencia. *Acta Comportamentalia: Revista Latina de Análisis del Comportamiento*, 27(4), 463-480.

Shakespeare, T. (1998). *Disability Studies: Social Science Perspectives*. London: Cassell.

Shakespeare, T. (2007). Debating Disability. *Journal of Medical Ethics*, 1(34), 11-14.

Sperry, L. (2008). The Biopsychosocial Model and Chronic Illness: Psychoterapeutic Implications. *The Journal of Individual Psychology*, 64(3), 369-376.

Spivak, G (2009). Muerte de una disciplina. En L. Mussy y M. Valderrama (Eds.), *Historiografía postmoderna: Conceptos, figuras y manifiestos* (pp. 11-25). Santiago: Finnis Terrae.

Toulmin, S. (1953). *The Philosophy of Science: An Introduction*. Londres: Hutchinson

Vain, P. (2003). *Educación especial: inclusión educativa – Nuevas formas de exclusión*. Argentina: Noveduc Libros.

Warnock, H.M. (1978). *Special Education Needs. Report of the Committee of Enquiry into Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Office.

Wittgenstein, L. (2008). *Investigaciones Filosóficas*. Barcelona: Crítica.

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 (A*merican* P*sychological* A*ssociation*, sexta edición), e incluirse en el archivo haciendo uso de la herramienta de R*eferencias* 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, ladillos, 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). C*ómo escribir y publicar trabajos científicos*. Washington: OPS.

12. Arbitraje. Los trabajos se someterán a un proceso de evaluación ciega (*peer review*) por parte de un mínimo de tres dictaminadores de instituciones externas (es decir, diferentes a la institución del autor principal) una vez cumplidos los requisitos de la primera etapa de recepción del manuscrito, por lo que se deben evitar las referencias explícitas o tácitas a la autoría del mismo, tanto en el cuerpo del texto como en las citas y notas. El formato de dictaminación también prevé un apartado de normas éticas de elaboración del trabajo científico cuyo resultado puede ser determinante 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.