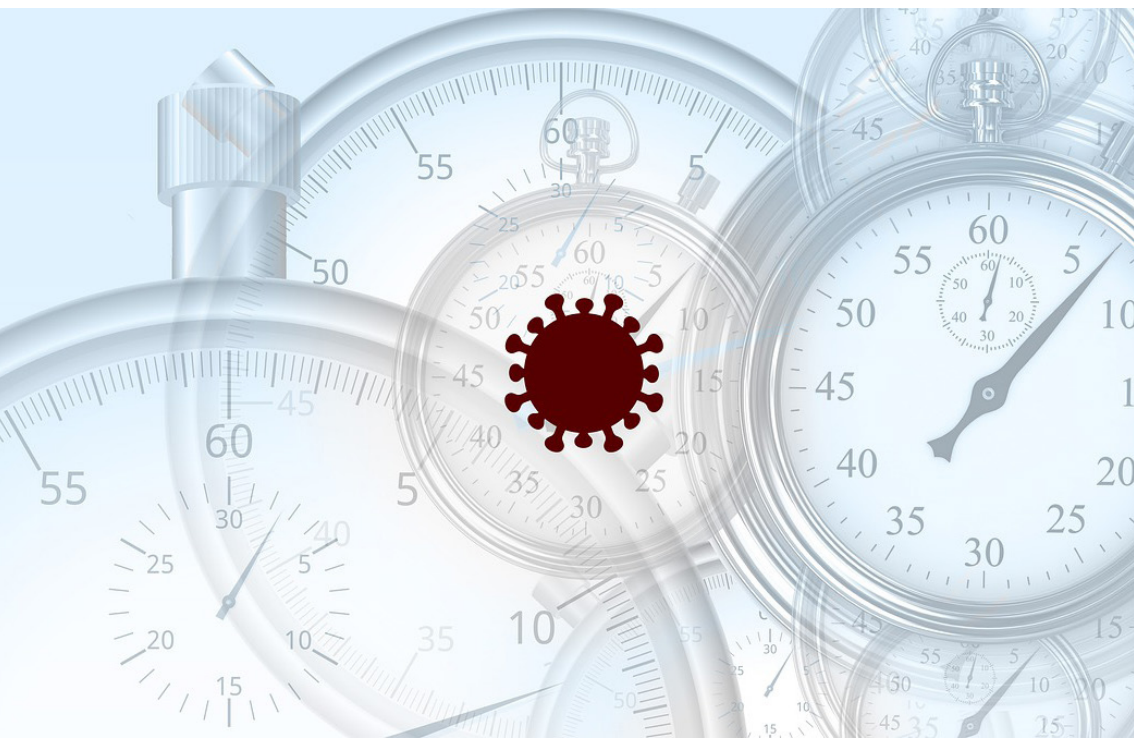


Julio Cu Farfán López
Jesús Alberto García García
Juan Carlos Farías Bracamontes
Coordinadores

Reflexiones en tiempo pandémico sobre problemáticas socioeducativas y calidad de vida



Universidad
Autónoma de
Coahuila



Reflexiones en tiempo pandémico sobre problemáticas socioeducativas y calidad de vida. Julio Cu Farfán López, Jesús Alberto García García y Juan Carlos Farías Bracamontes, coordinadores. México: Editora Nómada, agosto de 2022.

ISBN: 978-607-8820-16-0

DOI: 10.47377/socioedu

370.19 - Sociología de la educación
JNF - Estrategias y políticas educativas

© Julio Cu Farfán López, Jesús Alberto García García y Juan Carlos Farías Bracamontes

© Editora Nómada Sciolibris

ISBN: 978-607-8820-16-0

<https://doi.org/10.47377/socioeducv>

www.editoranomada.mx

contacto@editoranomada.mx

La totalidad de los capítulos que integran este libro fueron sometidos a evaluación externa mediante un proceso de doble ciego, donde participaron especialistas en el área y las versiones finales se enriquecieron de sus valiosas aportaciones, lo cual se agradece. Además, mediante el software Unicheck, los documentos fueron sometidos a un análisis de similitud con respecto a otras obras.

ÍNDICE

- Incidencia de la satisfacción estudiantil y calidad educativa en la calidad de vida de estudiantes universitarios 9
Mariel Guadalupe Mireles Vázquez y Julio Cu Farfán López
- Síndrome de Burnout, rasgos de personalidad y autoconcepto en los docentes del plantel “Roberto Cabral del Hoyo” del Colegio de Bachilleres de Estado de Zacatecas durante la pandemia COVID-19 31
Blanca Lilia Jáquez Méndez
- Los procesos de aprendizaje: conocer científicamente para adecuar individualmente 36
Mario Alberto Reyes Garibay
- Importancia de la educación en salud y conocimientos sobre el cuidado de la salud bucal en tiempos de COVID-19 50
Nubia Maricela Chávez Lamas, Julio Cu Farfán López y Ana Karenn González Álvarez
- Desarrollo de las funciones ejecutivas en ambientes escolares inclusivos 69
Liliana Contreras Reyes
- Estudio comparativo sobre deserción en nivel medio superior y superior de Zacatecas y Saltillo: análisis de los métodos y técnicas de enseñanza 86
Sonia Robles Castillo, Jesús Eduardo Ortiz Delgado e Irving Ernesto Cuellar Pacheco

El Modelo de gestión directiva
en situaciones de emergencia: SARS-COV-1998

Mónica Daniela Elizondo Chao

El inglés como eje central de un mundo globalizado115

Juan Carlos Rosas Oliva

Síndrome de desgaste profesional en los médicos residentes,
un signo de alarma en el sistema educativo
de las residencias médicas en México136

Elba Rosario Tello Orduña

Incidencia de la satisfacción estudiantil y calidad educativa en la calidad de vida de estudiantes universitarios

*Mariel Guadalupe Mireles Vázquez
Julio Cu Farfán López*

Introducción

El bienestar que sienten los estudiantes al sentir cubiertas sus expectativas académicas se denomina *satisfacción estudiantil*, y es el resultado final de las actividades que realiza la institución para atender dichas necesidades, es decir, es un estado placentero del estudiante que resulta del alto nivel de identificación y estabilidad que le brinda la institución (Bernal *et al.*, 2016; Peralta *et al.*, 2020).

De acuerdo a trabajos reportados, se encuentra una estrecha relación entre la satisfacción y la motivación (Bernal *et al.*, 2016), ya que una serie de repetidos fracasos pueden llevar a los estudiantes hacia la pérdida de interés en los estudios y, por ende, a un estado de insatisfacción académica; si, por el contrario, se tiene un buen rendimiento y compromiso de ambas partes (docente-alumno) para el aprendizaje conlleva a un estado de satisfacción, que finalmente se presenta cuando el estudiante se apropia del trabajo y lo adapta como un estilo de vida natural.

De acuerdo a Álvarez Botello y colaboradores (2015), existen una serie de pruebas que se han realizado con la finalidad de evaluar la satisfacción estudiantil, las cuales involucran los campos de servicios, necesidades

básicas, seguridad económica y emocional, pertinencia, sistema de trabajo, progreso al éxito profesional, reconocimiento al éxito, autorrealización personal, actitud docente, planeación, revisión de exámenes, infraestructura y unidades de aprendizaje.

Por otro lado, la calidad educativa se refiere un factor determinante para la progresión del país y puede ser medida dentro de la satisfacción estudiantil (Peralta *et al.*, 2020). Se recomienda que la calidad educativa sea medida por el estudiante, quien desde sus percepciones, expectativas y necesidades brinda un indicador para la mejora del desarrollo de los programas académicos (Álvarez *et al.*, 2015).

La calidad educativa hace referencia a tener estudiantes sobresalientes y académicos destacados, en respuesta a las necesidades del medio, promoviendo cambios positivos en la universidad en cuanto a los rubros de dirección, liderazgo, procesos y desempeño académico (Álvarez *et al.*, 2015). De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2015), se recomienda la medición de factores como docentes con buena formación, motivación, contenido adecuado del curso, entornos seguros e inclusivos, fortalecimiento de las capacidades de los estudiantes, liderazgo y planificación, con la finalidad de lograr un éxito en el rubro de calidad educativa.

Aunado a lo antes mencionado, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) menciona que es necesario combinar la teoría con la práctica, para asegurar un buen futuro profesional (Álvarez *et al.*, 2015; Peralta *et al.*, 2020). Es también necesario concebir al profesor como centro de la calidad educativa, un flujo de recursos y una infraestructura adecuada, mejora en la filosofía del proceso enseñanza-aprendizaje, congruencia entre la misión, objetivos y resultados, inclinación por la formación de estudiantes autónomos, programas acordes a la institución y, finalmente, que los programas sean pertinentes a la realidad que enfrenta la sociedad.

La medición directa, el uso de indicadores y estándares de calidad, valoración de metas preestablecidas y evaluación por pares o expertos son algunos de los métodos y/o técnicas que se realizan con el propósito de evaluar la calidad; se recomienda plantear desde las dimensiones de la universidad (misión, visión, objetivos, perfil de egreso y modelo educativo), alumnado, personal docente, planes de estudio, líneas de investigación, recursos financieros y materiales, y servicios ofertados (Álvarez *et al.*, 2015; Ruiz *et al.*, 2020).

Finalmente, la calidad de vida se puede definir como el bienestar propio derivado de la satisfacción de las necesidades físicas, psicológicas y sociales, en donde se encuentra un balance entre los términos antes mencionados, y pueden agruparse en condiciones de vida, satisfacción con la vida, la suma de las condiciones de vida y satisfacción con la vida, la suma de las condiciones de vida más satisfacción con la vida entre valores.

De acuerdo a Úrzua & Caqueo (2012), los factores medibles en la calidad de vida son salud física, condiciones de vida, relaciones sociales y actividades funcionales, desde un contexto económico, social, cultural, político e incluso salud mental. Estos factores derivan de evaluaciones subjetivas, multidimensionales, y pueden estar determinados por factores psicológicos de las personas, la satisfacción de las necesidades y expectativas, el bienestar personal, alimentación sana y todo lo relacionado con el ambiente social y desarrollo personal (Morán *et al.*, 2019; Ruiz *et al.*, 2020), es decir, es un estado de satisfacción en general.

Satisfacción estudiantil

Peralta (2020) evaluó la satisfacción estudiantil de universidades públicas de México, con una muestra de 365 alumnos de octavo a décimo semestre. Encontró que la satisfacción docente obtuvo la mayor escala, seguido por infraestructura y servicios, indicando así sus áreas de oportunidad. Un estudio similar realizado en el 2021, en Perú, evaluó las determinantes de la satisfacción estudiantil en universidades públicas del mencionado país, teniendo como resultado que el 66% de la población estudiada afirmó que la calidad es buena, el 68% que la universidad tiene una buena imagen y el 67.5% se encuentra satisfecho con el servicio educativo que tiene la carrera, la variable que determinó el grado de satisfacción estudiantil fue la calidad en el servicio (Acuña *et al.*, 2021).

Terrazas y Almeida (2020) analizaron el grado de influencia de los principales indicadores de satisfacción estudiantil con estudiantes de universidades privadas, utilizando una población de 320 estudiantes; las variables de docencia y reputación fueron las más influyentes; así mismo, las más relevantes fueron las actividades deportivas y programas internacionales.

García y colaboradores (2019) determinaron el nivel de satisfacción de estudiantes de licenciatura de medicina con el desempeño docente. Los estudiantes se encontraban en primer y tercer semestre, con una muestra de 81 alumnos. La mayoría de la población se manifestó satisfecha con el desempeño, actitud docente, mencionando que las tutorías mejorarían la calidad educativa.

Se han realizado estudios dirigidos al estudio de perfiles motivaciones y a analizar su relación la satisfacción estudiantil, que han trabajado con alumnos de maestría de áreas sociales; en ellos se concluye que, dependiendo del programa en el que se encuentren, muestran diferente grado de satisfacción, así como en relación entre satisfacción y motivos de elección de programa, por lo que se menciona necesario un acompañamiento al momento de elección de programa de postgrado (Figuroa *et al.*, 2018).

Por otra parte, en el área de validación de instrumentos se ha trabajado con estudiantes de la carrera de medicina, y se concluyó que el instrumento de satisfacción académica “CSA” presentó fiabilidad y validez en su aplicación a ciencias de la salud (Inzunza *et al.*, 2015).

La escala de satisfacción académica (ESA) también ha sido objeto de estudio. Dicho instrumento se basa en la percepción del bienestar psicológico, generalmente se utiliza en educación básica, por lo que el objeto de estudio era verificar su viabilidad en el nivel superior; se concluyó que el instrumento presenta propiedades psicométricas adecuadas al nivel de licenciatura (Vergara *et al.*, 2018).

En gran medida, la satisfacción estudiantil depende del clima motivacional que existe en el aula y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, los cuales son las bases de la teoría de autodeterminación. Refiriendo a lo anterior, se realizó un estudio cuyo objetivo era analizar la capacidad predictiva del apoyo a la autonomía del docente, mediado por las necesidades psicológicas del alumno. En dicho estudio participaron 752 estudiantes, y se tuvo como resultado que el apoyo a la autonomía tiene una gran relación positiva con la satisfacción académica (Tomás & Gutiérrez, 2019).

Valle y colaboradores (2020) trabajaron en la identificación de perfiles motivacionales latentes en estudiantes a nivel licenciatura, y evaluaron la relación satisfacción-autoeficacia, encontrando que los grupos con mayores grados muestran mayor autodeterminación para el aprendizaje, que se ve reflejado en el alto grado de satisfacción y autoeficacia académicas. Así

mismo, se tiene conocimiento de un estudio en el que se buscó identificar los perfiles motivacionales de estudiantes universitarios en cuanto a la satisfacción estudiantil. Se evaluaron parámetros de motivación autónoma, controlada, percepción de apoyo a la autonomía y percepción del control de autonomía, concluyendo que los factores motivaciones son de gran importancia al momento de facilitar el desarrollo del bienestar integral de los alumnos (Vergara *et al.*, 2019).

De igual manera, se han reportado estudios a egresados de nivel maestría, mediante análisis observacional, descriptivo y prospectivo, encontrando que el 57 % de los encuestados refiere encontrarse muy satisfecho, el 41 % satisfecho y el 2 % insatisfecho. La satisfacción global fue en relación a la enseñanza proporcionada durante su estancia, y que fue un punto clave para que el 85 % de los egresados consiguieran empleo durante su primer año de egreso (Real & Codas, 2020).

Calidad educativa

En el área de calidad educativa, se ha trabajado en identificar la satisfacción de los estudiantes de licenciatura respecto a la calidad educativa, mediante un método no experimental, transversal, descriptivo, correlacional, cuantitativo y muestreo probabilístico con una población de 7 676 estudiantes mediante un cuestionario tipo Likert. En este estudio se identificaron áreas de oportunidad en el área de infraestructura y retroalimentación positiva respecto al trato (Surdez *et al.*, 2018).

Dado que fueron los alumnos los que reciben el servicio educativo, son los indicados para emitir un juicio, en este caso referente a la calidad educativa, por lo que Álvarez y colaboradores (2015) trabajaron en un diseño, validación y aplicación de un instrumento para alumnos de universidades públicas y privadas de México. Se obtuvieron los siguientes dominios a evaluar: plan de estudios, habilidad para enseñanza, métodos de enseñanza-evaluación, nivel de autorrealización del alumno, servicios de apoyo, servicios administrativos, ambiente adecuado y, finalmente, la infraestructura. Y encontraron que las variables que muestran mayor satisfacción son habilidades de la enseñanza del docente y el nivel de autorrealización.

Los procesos de acreditación tienen una repercusión sobre la calidad de las universidades y se han estudiado mediante investigación mixta. Así, se concluye que la acreditación institucional contribuye sustancialmente a la mejora de la calidad de los aspectos que están sujetos a evaluación en las áreas de gestión institucional y docencia de pregrado, así como a la mejora de la capacidad de autorregulación de la institución (Mínguez y Díaz, 2020).

Es importante estudiar las concepciones de los docentes respecto a la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que se desarrolló un estudio en España a nivel preescolar, mediante una investigación cuantitativa, descriptiva y correlacional, evaluando el contexto y características del alumnado, clima del aula, recursos educativos y medios didácticos y de evaluación, aplicada a los docentes. Teniendo como resultado que el personal vincula la calidad educativa al clima del aula y a los recursos utilizados. Se considera imprescindible el apoyo familiar en los procesos educativos, actividades programadas e intereses de los alumnos (Vallejo y Torres, 2020).

Se tiene el conocimiento de algunas revisiones en las se buscó realizar un análisis comparativo de las dimensiones de consistencia interna y externa a partir de un planteamiento preliminar y de esta manera afianzar el constructo, identificando la calidad como construcción social; transversalidad de la calidad al quehacer institucional; naturaleza dinámica y relativa a la satisfacción y experiencias (Araica y Vargas, 2020). Otra revisión se realizó con la finalidad de definir la función de planeación educativa, como herramienta para construir una educación con calidad. Esta política de mejoramiento busca que la población tenga mejores oportunidades educativas, desarrollar competencias básicas, consolidar la descentralización y la autonomía institucional (Carriazo *et al.*, 2020).

Siguiendo el orden de las revisiones sistemáticas, se realizó un trabajo cuyo objetivo era mostrar los principales estándares nacionales e internacionales tomados en cuenta por organismos evaluadores de la calidad educativa, así como la complejidad de dicho proceso. En este trabajo se identificaron ocho dimensiones en torno a la calidad de la educación: modelo educativo, resultado del modelo, estudiantes, personal docente, infraestructura, servicios y procesos administrativos, responsabilidad social de la institución y, finalmente, vinculación (García *et al.*, 2020). También se han realizado trabajos en torno a los niveles de satisfacción e intención de comportamiento de los estudiantes entre los años 1975 y 2018, siendo Inglaterra, Estados Unidos y España los

países con más publicaciones reportadas, y los grados de asociación temática en combinación con las referencias de las bases de datos utilizadas permitieron identificar el nacimiento de tres escuelas del pensamiento enfocadas a la medición de la calidad de servicio en la educación (Jiménez *et al.*, 2020).

La educación centrada en el alumno ha sido abordada en revisiones sistemáticas, en las que el objetivo se centró en estudiar al alumno como generador de calidad educativa mediante el método “flip learning”, siendo que este genera un aprendizaje flexible, crítico y reflexivo en los estudiantes, y las nuevas tecnologías ayudan a la generación de este conocimiento creando jóvenes que indagan e investigan y, por lo tanto, generan conocimiento (Peche & Giraldo, 2019).

Cedillo y colaboradores (2020) describieron las concepciones de la calidad educativa desde una perspectiva docente, mediante un análisis descriptivo y correlacional, a 462 docentes. Indican que estos consideran indispensable formar estudiantes capaces de asumir compromiso social; así mismo, consideran que la calidad va ligada al cumplimiento con los objetivos y la misión institucional. El profesor destacó su vocación por los estudios y actitud de los alumnos hacia el aprendizaje lo que genera un efecto de mejora en la calidad de la educación, la cual se inclina hacia una versión más apegada al desarrollo humano.

Aunado a lo anterior, los directivos también han sido parte de investigaciones referentes al tema, ya que se trabajó en determinar la relación entre la gestión y la calidad educativa, siendo los directivos de niveles básico los objetos de estudio, mediante un análisis cualitativo, descriptivo y correlacional. Y se encontró la siguiente relación: a mayor respuesta de asertividad respecto a la gestión educativa la opinión sobre la calidad educativa será mayor (Álvaro, 2020).

Ya que la gestión es un punto paradigmático en la calidad educativa, se realizó un estudio cuyo objeto de estudio era el cambiar el paradigma de trabajo, por medio de los trabajadores para generar una evolución; así mismo se hace hincapié en que el cambio no se puede generar si las personas involucradas se niegan a este, por lo que se sugiere el liderazgo autoritario, el cual consiste en no buscar el culpable, si no buscar las causas del problema y trabajar en ellas (Huapaya, 2019).

Las instituciones privadas también son consideradas campo de estudio, por lo que se ha evaluado la calidad del servicio, mediante investigaciones cuantitativas de tipo descriptiva a alumnos, docentes y padres de familia. En

lo referido a la calidad del servicio se encuentra en nivel medio evaluando los siguientes criterios: satisfacción al cliente, 50.23%; liderazgo educativo, 51.37%; planeación estratégica aplicada a la educación, 48.30% y satisfacción al talento humano, 48.15%.

Calidad de vida

Con relación a la calidad de vida, se han realizado trabajos orientados a conocer la opinión de egresados a nivel de maestría mediante el análisis de entrevista a profundidad, encontrando que los estudiantes definen este proceso como enriquecedor; sin embargo, muestran algunos aspectos negativos como la disminución de tiempo con la familia y amistades, acentuando el estrés a final del semestre (Ruiz *et al.*, 2020).

Castro y colaboradores (2016) trabajaron en la identificación de la percepción que poseen el profesorado y alumnos sobre la calidad de vida, utilizando dicha escala, y concluyeron que se necesita formar educadores integrales. Así mismo, en el año 2018 se trabajó con alumnos de nivel secundaria, y se encontró que los alumnos menores de 13 años tienen una mejor calidad de vida; por su parte, se identificó que los estudiantes de turnos vespertinos piensan en abandonar la escuela, ya que muestran poco interés en el estudio (Escobar & Rodríguez, 2018), lo que deriva en que el horario es un punto fundamental y se involucra en la percepción de la calidad de vida, educativa y satisfacción estudiantil.

Mediante un estudio de enfoque positivista, de campo, transversal y descriptivo hacia población de alumnos de séptimo semestre de ingeniería de sistemas, se encontró que la calidad de vida interviene de manera determinante en el rendimiento estudiantil, bajo diferentes perspectivas (psicológicas, biológicas y socioeconómicas, factores individuales). Los factores de mayor relevancia en la calidad de vida del estudiante son tener una vida cómoda, alimentarse diariamente y saludable, tener buena salud, recreación e instalaciones cómodas y agradables (Durán *et al.*, 2001).

En un estudio realizado en el año 2020, cuyo objetivo principal era explorar las diferencias entre los niveles de actividad física y su relación con la calidad de vida, utilizando como instrumento el International Physical Activity Questionnaire (IPAQ), adicionado con el cuestionario de salud sf-36,

se concluyó que quienes tenían una actividad física moderada contaban con una mayor vitalidad, así como mejor salud mental y física, los que indicaban una actividad física vigorosa promediaban mayor salud en general. Por lo que afianzó la hipótesis en relación de que a mayor actividad física mayor calidad de vida (Barbosa & Aguirre, 2020). Un estudio similar, realizado de igual manera en el año 2020, tuvo como objetivo comparar la calidad de vida de los estudiantes dependiendo de su actividad física. En dicho trabajo, 126 estudiantes fueron evaluados mediante el cuestionario WHOQOL-BREF, concluyendo que los estudiantes inactivos presentaron un mayor índice de masa corporal, menor puntaje en dominios físicos, psicológicos y medio ambiente (Concha *et al.*, 2020).

Siguiendo en el tema calidad de vida y ejercicio físico, en 2017, Paramino y colaboradores realizaron un trabajo que tenía como objetivo clarificar si existen diferentes patologías entre quienes realizan ejercicio y las que no. Concluyendo que los estudiantes que realizan ejercicio tienden a no presentar cuadros de depresión, menor ansiedad, mayor satisfacción personal y con la vida.

Con el fin de caracterizar la calidad de vida de estudiantes de medicina de diferentes años, se realizó una investigación de carácter descriptiva, en edades que oscilaban entre los 18 a 25 años en Chile, utilizando como instrumento el cuestionario WHOQOL-BREF. Resultando que en general se tiene una percepción de la calidad de vida del 45.57 % de los 159 estudiantes encuestados. Son las mujeres las que presentan mejor salud física, entorno social y psicológico. En términos generales, el área psicológica fue el parámetro peor evaluado, por lo que se concluye que la percepción es buena; sin embargo, la variante de sexo influye en la percepción (Delannays *et al.*, 2020). De igual manera, en 2018 se reportó una evaluación en estudiantes de medicina, utilizando el mismo instrumento, evaluando dominios de salud psicológica, salud física, relaciones interpersonales y medio ambiente. De la población encuestada (400 alumnos), el 65.1% indicó tener una buena salud física, el 63.1% buena salud psicológica, el 61.3% buenas relaciones interpersonales y el 67.2% sentirse bien con su ambiente. Los estudiantes foráneos presentaron mayor sedentarismo, y finalmente el paso de teoría a los semestres de práctica es la variable que impacta en la calidad de vida (Iribarra *et al.*, 2018).

La calidad de vida es también asociada al rendimiento académico, ya que Díaz y colaboradores (2017) concluyeron mediante un análisis de corte transversal, utilizando el instrumento WHOQOL-BREF, que el 35.2% de los estudiantes presentaban bajo rendimiento académico, siendo las principales causas la pérdida de tiempo y la metodología de enseñanza utilizada por el docente; el 37.7% presentaba buena calidad de vida y refirió sentirse bien en torno a su salud. Se encontró una relación entre los estudiantes con bajo rendimiento académico y la falta de compromiso en el dominio social (Díaz *et al.*, 2017).

En la actualidad, las redes sociales juegan un papel muy importante en los aspectos laborales, educativos y sociales, por lo que se realizó un análisis comparativo entre estudiantes colombianos y mexicanos, con el objetivo de evaluar las redes sociales. La mayoría de los estudiantes encuestados indicaron tener acceso a al menos un dispositivo electrónico con conexión a internet. En el parámetro de salud, los alumnos colombianos indicaron en un 58.3% tener una buena salud, en contraste con los mexicanos que solamente el 38.3% consideraron tener una buena salud. Los estudiantes mencionaron consultar de tres a cuatro redes sociales en un período de una a cuatro horas diarias. Concluyendo que las redes son usadas moderadamente siendo estas una herramienta académica y de socialización (Hanna *et al.*, 2020).

Es también importante evaluar su relación con comportamientos de riesgo, como lo es el suicidio, por lo que, en México, se realizó un estudio para determinar si existe o no relación, y si es independiente del consumo de sustancias tóxicas, violencia y variables demográficas, mediante un estudio transversal, con 1229 estudiantes. Los resultados obtenidos muestran que el 14.2% muestran desesperanza, el 4.7% ideas suicidas, el 4.0% planeación suicida y el 2.3% ha tenido un intento suicida. La desesperanza aumentó la posibilidad de una menor puntuación en calidad de vida, por lo que estas variables tienen una asociación dependiente (Hidalgo *et al.*, 2019).

Una variable de calidad de vida, es la situación familiar y el contexto sociodemográfico, razón por la cual es importante conocer la relación entre competencias sociales y calidad de vida de adolescentes inmigrantes. Esto derivó en un trabajo mediante la aplicación del Kidscreen-52 y Social Skills Rating System, teniendo como resultado que los inmigrantes adolescentes presentan un índice de calidad de vida menor que los adolescentes nativos, esto en las dimensiones de bienestar psicológico, contexto familiar y social (Romero *et al.*, 2017).

Ferrero y Marina (2020) trabajaron en conocer los estilos de vida de jóvenes universitarios siendo la cantidad de comidas consumidas diariamente, tipo de alimentación, consumo de sustancias tóxicas, actividad física, horas de sueño y sostén económico, las variables analizadas, refiriendo los siguientes datos: actividad física presentada por los alumnos estudiados del 66%, percepción de alimentación poco saludable 57.57%, y el 40% indicó tomar alcohol. Se encontró una asociación entre los estudiantes con percepción de hábitos poco saludables y consumo de alcohol, y la gran mayoría presenta falta de actividad y malos hábitos alimenticios.

También se encuentran reportes sobre adaptación y validación de instrumentos como es el caso de Metacognitive Awareness Inventory para estudiantes universitarios de primer año, buscando crear una versión abreviada y adaptable a la población, concluyendo que este instrumento en conjunto con otros más amplios puede funcionar como herramienta de diagnóstico (Bártolo *et al.*, 2020).

Satisfacción estudiantil

El acceso a una educación universitaria otorga a las personas la oportunidad de conseguir mejores condiciones de vida. Los docentes son los pilares y modelos del alumnado, son quienes guían y extraen sus potencialidades, y además cuentan con un conjunto de estrategias para lograr una sana convivencia escolar, incidiendo en su nivel de satisfacción (Arras *et al.*, 2016; Acuña *et al.*, 2021; Chuyma *et al.*, 2021; Moreno *et al.*, 2016).

El concepto de *satisfacción* se ha estudiado en varias disciplinas, como en las áreas laborales y educativas, y es un requisito indispensable para evaluar la calidad del sistema en el cual se esté trabajando. Puleo y colaboradores (2016) definen como satisfacción al conjunto de cualidades que forman un modelo de operatividad a medida que se realizan sus actividades prácticas; es decir, es una respuesta que se asocia con el sentimiento resultante de algún producto concebido. Algo semejante mencionan Moreno y colaboradores (2016) que la describen como el conjunto del comportamiento humano e investigan sobre el impacto del mismo en los individuos dentro de las organizaciones. De acuerdo a lo reportado por Surdez y colaboradores (2018), se puede conceptualizar como el “bienestar que experimentan los alumnos

por sentir cubiertas sus expectativas académicas como resultado de las actividades que realiza la institución para atender sus necesidades educativas”. Finalmente, Peralta y colaboradores (2020) lo enuncian como el sentimiento de bienestar que es percibido por los individuos durante la elaboración de algún proceso. Por lo que, trasladando esta perspectiva al campo universitario, se puede entender a la satisfacción estudiantil, como la cobertura de las necesidades básicas (psicológicas, de vivienda, comida, económicas, educativas) del alumnado durante su estadía en la universidad generando un nivel de bienestar general.

Las teorías que abordan la satisfacción estudiantil, las abordan desde los referentes de actitudes, necesidades y motivación (Sandoval *et al.*, 2016), por tal motivo estos ejes regirán en gran manera la satisfacción de los individuos.

En este sentido se puede entender que la satisfacción se encuentra muy ligada a la calidad educativa (Sandoval *et al.*, 2016), por lo que al transcurrir el paso en la universidad, si el estudiante recibe una buena calidad, repercutirá en el grado de satisfacción que presentará al finalizar sus estudios. Y como mencionan Pérez y Pereyra (2016), si se quiere alcanzar el éxito escolar y la permanencia del alumnado se tiene que trabajar de manera constante en la satisfacción estudiantil, tratando de buscar siempre una mejora.

La satisfacción estudiantil permite evaluar la calidad de un servicio que ofrece la institución educativa (Surdez *et al.*, 2018), y que se rige por una gama de factores. Existen evidencias en la literatura que indican que la organización académica, recursos y programas son factores determinantes en el área (Osorio & Parra, 2015; De Quadros, 2019).

Para evaluar la satisfacción en los estudiantes es necesario el uso de un instrumento que permita conocer los puntos buenos y en los cuales hay que poner mayor atención en su mejora; sin embargo, no se cuenta con un único instrumento consolidado para su medición, pero se han reportado varios instrumentos a nivel universitario, que abarcan análisis factoriales, con determinación de seis dimensiones: atención del personal, aspectos académicos, empatía, aspectos complementarios, oferta académica y gestión (Mejías & Martínez, 2009; De Quadros, 2019); compuesto por diez dimensiones: necesidades básicas, servicios ofertados, seguridad vital, igualdad de oportunidades, seguridad emocional, pertenencia, sistema de trabajo, progreso personal, reconocimiento al éxito personal y satisfacción con autorrealización (Gento & Vivas, 2003); otros miden la satisfacción estudiantil con

los servicios de apoyo académico de las instituciones de educación superior con cuatro dimensiones: elementos tangibles, planificación, atención personal y atención institucional (Mejías *et al.*, 2006).

La infraestructura representa un eje fundamental (Terrazas & Almeida, 2020; De Quadros, 2019), ya que es considerada un ambiente de aprendizaje, de apoyo y social. De acuerdo con su utilización puede ser concebida de dos maneras. La primera indica las que se encuentran relacionadas con actividades académicas y la segunda con aquellas no académicas (comedor, estacionamiento), y puede ser un factor determinante al momento de elegir una institución educativa (De Quadros, 2019).

Los agentes evaluadores deberán ser los alumnos, no expertos en el área (Corona, 2014), esto para garantizar la objetividad del estudio respecto a las necesidades que enfrenta la población de estudio. Por lo tanto, los estudiantes deben ser considerados como una parte activa del proceso (De Quadros, 2019), y no solamente como una parte del proceso.

En gran parte, el éxito de la satisfacción estudiantil se puede deber a la línea docente-alumno (Mercado *et al.*, 2021), ya que los programas analíticos, la motivación, la didáctica del curso repercute en el estudiante y su grado de aceptación y realización escolar.

Calidad educativa

El progreso de un país depende en gran medida de la calidad que ofrecen sus instituciones, así como a la satisfacción estudiantil (Surdez *et al.*, 2018). Las instituciones de educación superior evolucionan de acuerdo a las circunstancias y necesidades actuales, siguiendo modelos europeos o estadounidenses (Álvarez *et al.*, 2020); sin embargo, no se realizan estudios previos para corroborar las condiciones que necesita la población para incrementar su nivel educativo. Este nivel y la manera en que impacta en la población se denomina calidad educativa, y de acuerdo a la Real Academia de la Lengua Española, en 2018 (García *et al.*, 2020), se considera como un atributo que caracteriza y determina el valor de un proceso.

Las universidades son espacios con una gran diversidad cultural, por lo que es necesario estudiar y explicar la formación de su población (Álvarez *et al.*, 2020), es decir, el contexto universitario y docente que se presenta, y esto

puede realizarse mediante el estudio de la calidad educativa. La cual debe obedecer al progreso científico y tecnológico, así como la constante actualización sobre los métodos de enseñanza y finalmente los cambios universitarios deben estar orientados hacia la vinculación y el desarrollo poblacional (Carpio *et al.*, 2020) para que al momento de egresar puedan incorporarse exitosamente al mercado laboral actual.

El análisis sobre este constructo comenzó en América Latina, pero fue decreciendo a finales del siglo pasado; posteriormente, la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), de acuerdo a estudios realizados, concluyó que en América existen más de 73 millones de personas que no saben leer ni escribir, además de un escaso conocimiento sobre las matemáticas (Cueto *et al.*, 2020), lo que repercute en su capacidad de sobrevivir, y en el desarrollo del continente.

Durante este periodo, se comenzaron a crear iniciativas para evaluar el incremento de alumnos matriculados en las instituciones de educación superior, y se observó un fenómeno de baja satisfacción, lo que llevó a incrementar nuevas técnicas para amortiguar la situación de los bajos niveles de egreso en educación media y el ingreso a la educación media superior; esto, a su vez, trajo la creación de las certificaciones que evalúan a calidad educativa y todo lo que involucra (Mínguez & Díaz, 2020).

En México, el ámbito educativo fue reformado entre 2000-2012, durante los gobiernos de Vicente Fox Quesada y Felipe Calderón Hinojosa, donde la calidad educativa vino de la mano primeramente de evaluaciones docentes. Las propuestas de reformas se decidieron con base en las necesidades económicas, dirigidas por el Banco Mundial (BM), y por corrientes humanísticas, lideradas por la UNESCO. Desde la perspectiva del BM, se basó en el estudio cuantitativo que podrían medir para la calidad, y desde la perspectiva de la UNESCO desde una perspectiva meramente educativa, mediante un desarrollo sostenible (Plá, 2014).

Este concepto se ha sustentado a base de investigación no experimental (Araica & Vargas, 2020), ya que se ha cimentado sobre valoraciones internacionales, pero tomando en cuenta criterios y contextos regionales.

El concepto de calidad es controversial, pero fundamental, ya que es multidisciplinario y, como lo mencionan Cedillo y colaboradores (2020) y Vera, (2018), aunque no exista una definición bien establecida, la literatura brinda algunas propuestas para poder entenderlo y definirlo. Dentro de la

perspectiva educativa se puede ver desde la filosofía de *un bien vivir*, muchos tienden a centrarse a las capacidades de los alumnos como el principal factor de la calidad educativa (Mínguez & Díaz, 2020), también se puede entender como educación de calidad a aquella que permite a todos los individuos tener acceso a aprender lo que necesiten, y en el momento que ellos lo deciden; así mismo, se mencionan algunos factores para el éxito de una educación de calidad como la pertinencia personal y en la sociedad, la convicción de los involucrados en el proceso, la ética profesional docente, trabajo en equipo, vinculación, material educativo e incentivos socioeconómicos. Aunado a lo anterior, la UNESCO menciona dos parámetros para tener una igualdad educativa y estos son: la calidad de la educación en función de los sistemas y que se establece en tres factores como la relevancia, la efectividad y la eficiencia (Álvaro, 2020).

Este concepto es un importante para evidenciar la realidad de lo que sucede dentro de las instituciones (Cedillo *et al.*, 2020), por lo que las continuas certificaciones y/o acreditaciones obligan a tener una mejora continua en los componentes que se insertan dentro de este apartado.

La calidad en educación se ve como una condición excepcional (lo que distingue a la institución de otras), como perfección (trabaja contra los aspectos negativos que arrojen las pruebas), adecuada a una finalidad (vincula la educación a los fines de algún grupo de interés), como entrega por valor (el proceso educativo se evalúa en función del financiamiento otorgado) y finalmente como transformación (Olaskoaga *et al.*, 2017), por lo que la calidad educativa se evalúa de manera multidisciplinaria, para abarcar todos los parámetros necesarios que garanticen su éxito.

Los principales actores dentro de la calidad educativa son los estudiantes y docentes, así como la sociedad en general (Araica & Vargas, 2020), ya que el propósito es la formación de estudiantes autónomos que se incorporen a una sociedad laboral.

La educación que se les brinda a los alumnos deberá ser planificada para que pueda considerarse de calidad (Carriazo *et al.*, 2020), ya que la planeación en la educación es una pieza clave que puede determinar el éxito y la calidad docente. Carriazo y colaboradores (2020) definen como planeación a la previa selección y orden de las actividades curriculares, dependientes de la población, infraestructura y tiempo clase, es decir, se le considera un instrumento didáctico.

Actualmente, el aprendizaje se centra en el estudiante (Peche & Giraldo, 2019), en el cual el docente sirve como una guía orientadora del alumno, y de esta manera se genera un trabajo autónomo, generando responsabilidad en el estudiante. Así que, como lo mencionan Peche y Giraldo (2019), el trabajo en teoría debería realizarse a diferentes ritmos de trabajo, para generar el interés del alumno en la realidad e interés personal.

La evaluación de la calidad educativa es un asunto de índole política, social y que guarda estrecha relación con el marco referencial (Mínguez & Díaz, 2020; Rodríguez, 2011), ya que se encuentra en formación el futuro científico-tecnológico de una sociedad, en donde se generará nuevas ideas, conocimientos y reformas.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) es la entidad que regularmente mide este indicador, a través de una prueba estandarizada llamada PISA. Se trata de un indicador validado y completo que permite la evaluación desde un nivel internacional (Cueto *et al.*, 2020), ya que se ajusta al contexto en particular de cada población y permite una visión objetiva del fenómeno.

Algunos estándares que son medidos son el perfil de egreso de los estudiantes, la estructura curricular del programa educativo, la empleabilidad de los egresados, los índices de aprobación, reprobación, deserción, empleo o desempleo, y la práctica docente (García *et al.*, 2020).

Calidad de vida

La calidad de vida es un constructo que ha evolucionado a lo largo de la actividad humana. Su interés científico ha sido abordado por las ciencias sociales, y ha tenido como objetivo el estudio de esta desde la perspectiva del individuo sobre aspectos de su vida, sus sentimientos, los bienes y servicios con los que cuenta, relaciones y situaciones que se le presentan, teniendo un enfoque amplio y subjetivo, que involucra aspectos como bienestar, satisfacción, salud, felicidad, entre otros (Losada *et al.*, 2018).

De manera conceptual, se entiende a la calidad de vida como “un proceso dinámico, complejo y multidimensional; el cual se basa en la percepción subjetiva del grado de satisfacción que una persona ha alcanzado en relación con las dimensiones de su ambiente”, y ha comenzado a utilizarse en

los campos de evaluaciones de salud o bien como una medida de bienestar. (Riveros y Vinaccia, 2017; Losada et al., 2018)

Operacionalmente se define como el nivel de satisfacción logrado a partir de los dominios de hogar y bienestar económico, amigos, vecindario, comunidad, vida familiar, familia extensa, educación, ocio, medios de comunicación, religión y salud (Grimaldo *et al.*, 2020; Grimaldo & Reyes, 2015; Riveros & Vinaccia, 2017; Zúñiga *et al.*, 2021). Se considera un constructo multidimensional debido a que componentes positivos y negativos se relacionan con entornos sociales, culturales y ambientales y, por lo tanto, dependiente de la interrelación de numerosos factores (Veramendi *et al.*, 2020).

El concepto de calidad de vida surgió en Estados Unidos de América, después de la Segunda Guerra Mundial, ya que se buscaba conocer la percepción de los ciudadanos acerca de su seguridad y estabilidad financiera. En los años 60 comenzó su auge con las primeras investigaciones sociales, las cuales se enfocaban en factores económicos, pero los psicólogos de la época plantearon la necesidad de adherir a las evaluaciones factores psicológicos, como por ejemplo la fertilidad (Úrzua & Caqueo, 2012). Su conceptualización ha pasado por muchos cambios, ya que algunos autores plantean la influencia de variables psicológicas, aspectos diversos de la vida, valores; otros evalúan la capacidad para la vida como una calidad de acción y teniendo una vida placentera como resultado (Riveros & Vinaccia, 2017).

La Organización Mundial de la Salud (OMS) se refiere a la calidad de vida como un concepto que depende de varios factores como la salud física, mental, calidad de las relaciones sociales (familiares, grupo de iguales) y creencias personales (Grimaldo *et al.*, 2020; Veramendi *et al.*, 2020). Señala también la existencia de seis dimensiones que impactan en ella (física, psicológica, el nivel de dependencia, relaciones sociales, el medio ambiente y finalmente la espiritualidad) aunado a lo anterior algunos autores mencionan que también las dimensiones de autonomía, relaciones familiares, recurso económico, ambiente académico-profesional y aceptación social (Arcilla *et al.*, 2021).

Dentro del dominio de hogar y bienestar económico se orienta hacia las condiciones de la vivienda, responsabilidades de la casa, capacidad de la familia para satisfacer las necesidades básicas y la cantidad de dinero.

El dominio de amigos, vecindario y comunidad hace referencia a la relación con los amigos, seguridad en la comunidad, colonia donde vive y recreación (Grimaldo *et al.*, 2020). En la vida familiar y familia extensa se

engloba a los temas relacionados con familia, hermanos, número de hijos y relación con los demás parientes. Dentro del ámbito educativo y de ocio se estudia la información recabada acerca de la actual situación escolar, tiempo libre y de qué manera es utilizado. En el apartado de comunicación se orienta hacia la cantidad de tiempo que los miembros de la familia invierten en televisión, cine, periódicos y revistas.

El dominio de religión incluye información sobre la vida religiosa de la familia y la comunidad, y finalmente el dominio de salud involucra la salud propia y la de otros miembros de la familia (Grimaldo *et al.*, 2020).

Existen algunos principios que permiten la conceptualización y evaluación de la calidad de vida, como son los siguientes: 1) el individuo es entendido como un agente causal de un proceso, el cual promueve el cambio en los servicios y actividades en las cuales se involucra; 2) la calidad de vida es un constructo multidisciplinar y debe ser estudiado desde una perspectiva holística y, finalmente, 3) la calidad de vida es igual de importante para todos los individuos, por lo tanto sus dimensiones, aplicación y evaluación serán las mismas. Con base en estos principios se han desarrollado diversas líneas de investigación como la calidad de vida en la adultez y en la vejez y la calidad de vida familiar (Losada *et al.*, 2018).

Diferentes disciplinas desde el área de la salud hasta el ámbito social se han enfocado en la calidad de vida. Se refiere a esta como las “condiciones deseadas por una persona en relación con la vida en el hogar, comunidad, empleo y salud”, (Aja *et al.*, 2020; Alegre & Villar, 2019; Arcilla *et al.*, 2021; Dueñez *et al.*, 2005). por lo que resulta una estabilidad entre estos factores mencionados, que permitirán el desarrollo personal y el bienestar físico que dependerá también de la perspectiva de la persona.

De acuerdo a lo reportado por Grimaldo y colaboradores (2020), la calidad de vida se asume como una percepción subjetiva, que se logra con el alcance de las metas y la valoración que se tiene frente a la sociedad, es considerado un sinónimo de bienestar, felicidad, satisfacción con la vida, estado funcional, valores vitales e incluso se ha llegado a mencionar la salud o estado mental.

La variable sociodemográfica es un factor importante al momento de evaluar la calidad de vida (Arcilla *et al.*, 2021), en conjunto con el nivel socioeconómico y la raza (Brito & Palacio, 2016); en el mismo orden de ideas, se ha relacionado a la calidad de vida con el rendimiento académico,

ya que se encuentra vinculada positivamente con un mejor rendimiento (Lahoz, 2021).

El término de calidad de vida es empleado sin ninguna definición clara, y esto se refleja en los múltiples instrumentos que se han propuesto para analizarla, en los cuales es fundamental tomar en cuenta todos los cursos de la vida, para que de esta manera se pueda obtener una valoración en varios aspectos que se encuentren relacionados con la salud y el bienestar humano (Veramendi *et al.*, 2020). Hay un sinfín de mediciones como genéricas, las cuales se encargan de medir la salud física, mental y social; otras mediciones se enfocan en aspectos particulares como es el dolor y la ansiedad (Dueñez *et al.*, 2005).

Actualmente no se tiene una orientación definitiva para medir la calidad de vida, dado que existe un gran número de instrumentos que son considerados genéricos y específicos (Grimaldo *et al.*, 2020). La gran mayoría de los instrumentos se basan en la medición del funcionamiento, pero no miden la calidad de vida como tal, ya que se excluyen variables como el propio concepto del sujeto, de lo que percibe o entiende como calidad de vida. Actualmente se cuenta con un gran número de instrumentos que miden parámetros de calidad de vida pero se centran en aspectos de salud física o la miden en pacientes con alguna limitación, pero no toman en cuenta lo que es el denominador de calidad de vida que poseen las personas (Dueñez *et al.*, 2005).

La aplicación de la calidad de vida en los universitarios ha sido poca, debido a que la idea que existe en la cual la educación es considerada como un tiempo de preparación para la adultez y no como un pilar fundamental, y por la complejidad que presenta el estudio en esta etapa, ya que hay un gran número de factores como biológicos, psíquicos, sociales y contextuales que actúan entre ellos mismos como facilitadores o barreras que intervienen en la mejora del bienestar del estudiante (Losada *et al.*, 2018). El interés por evaluar la calidad de vida en universitarios se centra en que esta etapa es considerada un período de transición en el cual se producen un gran número de cambios, el sujeto consigue su independencia y se prepara para su futura inserción al mundo laboral, lo que conlleva a un aumento en los grados de estrés y ansiedad. Dado que los jóvenes el pilar del progreso social, político y económico de nuestra sociedad, es importante analizar la calidad de vida que presentan con la finalidad de crear programas de intervención que permitan mejorarla (Arcilla *et al.*, 2021; García *et al.*, 2021). Finalmente, con esto se permite conocer las condiciones de vida de los estudiantes, y de

qué manera estos la perciben, ya que, como se mencionó con anterioridad, son la sociedad del futuro y parte económicamente activa de una población (Veramendi *et al.*, 2020).

Conclusiones

La información recopilada brindó herramientas para indagar a mayor profundidad en el área de estudio y temas en específico. Desde la concepción de nuevas investigaciones en el área o adentrarse en los trabajos reportados y aportar más información.

En este sentido, los conceptos tomados (satisfacción estudiantil, calidad de vida y educativa) se conciben como conceptos integrales que engloban ámbitos académicos, de infraestructura, estilo de vida, relaciones sociales y aspectos sociodemográficos, por lo que es necesario una evaluación general de lo antes mencionado para tener un resultado objetivo, considerando a la evaluación como un proceso indispensable en la calidad y satisfacción.

Los procesos de evaluación trabajan con instrumentos validados a nivel internacional; sin embargo, es conveniente la creación de instrumentos más recientes, que se acerquen al contexto y condiciones actuales, así como a poblaciones en específico con la finalidad de tener resultados más objetivos.

Referencias

- Acuña Benites, M. F., Carhuancho Mendoza, I. M., Bravo Chavez, O. J., & Venturo Orbegoso, C. O. (2021). Determinantes de la Satisfacción de los estudiantes en una universidad privada en Lima Perú. *Revista Inclusiones*, 8(11), 17-37.
- Aja Ramos, R. E., Rus Foronda, J. Ángel, Ezquerro Martínez, A., Gerolin Pelucci, M., Illera Martínez, A., Martínez Torres, S., Montes Benedicte, C., & Pernía Vela, G. (2020). Resultados personales: una perspectiva longitudinal de la calidad de vida. *Ediciones Universidad de Salamanca*, 51(3), 61-82.
- Alegre de la Rosa, O. M., & Villar Angulo, L. M. (2019). Bienestar y calidad de vida en estudiantes con implante coclear. *Psychology, Society, / Education.*, 11(3), 329-340.
- Álvarez Botello, J., Chaparro Salinas, E. M., & Reyes Pérez, D. E. (2015). Estudio de la Satisfacción de los Estudiantes con los Servicios Educativos brindados por Instituciones

- de Educación Superior del Valle de Toluca. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 13(2), 5-26.
- Álvarez Gómez, L. K., Rivera Segura, G. N., Triviño Vera, K. C., Zambrano Olvera, M. A., & Junco Noda, S. (2020). La integración de sistemas, programas, planes, proyectos y estrategias para el logro de la calidad educativa. *Universidad y Sociedad*, 10(3), 134-141.
- Álvaro de la Cruz, F. M. (2020). La gestión escolar y la calidad educativa en las instituciones educativas de nivel básico. *Ciencia y Educación*, 1(1), 44-56.
- Araica Zepeda, R., & Vargas Hernpandez, M. M. (2020). Hacia la definición conceptual del constructo Calidad de la Educación Superior en el contexto de la Universidad Nacional Agraria. *Revista Educación*, 44(2), 0-14. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40522>
- Arcilla Arango, J. C., Castro Sánchez, M., Zagalaz Sánchez, M. L., & Valdivia Moral, P. (2021). Análisis de la calidad de vida en universitarios colombianos. *Journal of Sport and Health Research*, 13(2), 295-304.
- Arras Vota, A. M. de G., Gutiérrez Diez, M. del C., & Bordas Beltrán, J. L. (2016). Escenarios de aprendizaje y satisfacción estudiantil en posgrado virtual 2010, 2014 y 2015. *Apertura*, 9(1), 110-125. <https://doi.org/10.18381/Ap.v9n1.918>
- Barbosa Granados, S. H., & Aguirre Loaiza, H. (2020). Actividad física y calidad de vida relacionada con la salud en una comunidad académica. *Pensamiento Psicológico*, 18(2).
- Bártolo Riveiro, R., Peixoto, F., Casanova, J., & Almeida, L. (2020). Regulation of cognition: Validation of a short scale for Portuguese first-year university students. *Annals of Psychology*, 36(2), 313-319.
- Bernal, J., Lauretti, P., & Agreda, M. (2016). Satisfacción académica en estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Zulia. *Multiciencias*, 16(3), 301-309.
- Brito Jiménez, I. T., & Palacio Sañudo, J. (2016). Calidad de vida, desempeño académico y variables sociodemográficas en estudiantes universitarios de Santa Martha-Colombia. *Duazary*, 13(2), 133-141. <https://doi.org/10.21676/2389783X.1723>
- Carpio, L., Torres Díaz, G. A., Miranda Samper, O. M., & Pernet Carrillo, J. D. C. (2020). Calidad educativa como base de la transformación universitaria. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 13, 192-200.
- Carriazo Díaz, C., Perez Reyes, M., & Gavira Bustamante, K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(1), 87-95.
- Castro, L., Casas, J. A., Sánchez, S., Vallejos, V., & Zuñiga, D. (2016). Percepción de la calidad de vida en personas con discapacidad y su relación con la educación. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 39-49.
- Cedillo Quizhpe, C., Cabrera Ortiz, F., & Japón Gualán, Á. (2020). Concepciones de calidad educativa desde la perspectiva docente en la Universidad de Cuenca – Ecuador. *Actualidades Investigativas En Educación*, 20(2), 1-22. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i2.41641>
- Chuyma Huilca, Alejandro; Berrocal Villegas, Salomón; Mendoza Hidalgo, Mary Liz y Romero Díaz, A. D. (2021). Evaluación del clima organizacional y la satisfacción de los

- estudiantes de la carrera de negocios internacionales de una universidad de Lima, Perú. *Revista Inclusiones*, 8(11), 256-266.
- Concha Cisternas, Y., Castillo Retamal, M., & Guzmán Muñoz, E. (2020). Comparación de la calidad de vida en estudiantes universitarios según nivel de actividad física. *Univ. Salud*, 22(1), 33-40. <https://doi.org/10.22267/rus.202201.172>
- Corona Zapata, J. A. (2014). Programas educativos de buena calidad, valoración de estudiantes vs expectativa de la benemérita universidad autónoma de puebla en méxico. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 1-19. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v14n3/a11v14n3.pdf>
- Cueto Huayascachi, R. K., Geraldo Campos, L. A., & Tito Huamaní, P. L. (2020). Valoración de la calidad del servicio educativo en instituciones educativas privadas. *Industrial Data*, 23(1), 165-187. <https://doi.org/10.15381/idata.v23i1.17178>
- De Quadros, M. R. S. S. (2019). Satisfacción estudiantil con la infraestructura educativa en Sao Luis-Maranhao (Brasil). *Publicaciones de La Facultad de Educacion y Humanidades Del Campus de Melilla*, 49(5), 191-208. <https://doi.org/10.30827/PUBLICACIONES.V49I5.10755>
- Del Valle, M., Vergara, J., Bernardo, A. B., Díaz, A., & Herrera, G. I. (2020). Estudio de Perfiles Motivacionales Latentes Asociados con la Satisfacción y Autoeficacia Académica de Estudiantes Universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 4(41), 137-147.
- Delannays Hernández, B., Muturana Soto, S., Pietrantonio Ritcher, G., Flores Rivera, Y., Mesina Vilugrón, Í., & González Burboa, A. (2020). Calidad de vida y bienestar en estudiantes de medicina de una universidad del sur de Chile. *Revista de Psicología*, 29(1), 1-8.
- Díaz Cárdenas, S., Martínez Redondo, M., & Zapata Teherán, A. M. (2017). Rendimiento académico y calidad de vida relacionada con la salud en estudiantes de odontología. *Salud Uninorte*, 33(2), 139-151.
- Dueñez, G., Lara, M. del C., Zamora, G., & Salinas, G. (2005). ¿Qué es la calidad de vida para los estudiantes? *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 68(3-4), 212-221.
- Durán, S., Prieto, R., & García, J. (2001). Influencia de la calidad de vida en el rendimiento del estudiante universitario. *Calidad de Vida, Inclusión Social y Bienestar Humano*, 90-110.
- Escobar Puig, M., & Rodríguez Macías, J. C. (2018). Evaluación de la calidad de vida escolar en estudiantes de tercero de secundaria del estado de Baja California, México. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 17(33), 45-57. <https://doi.org/10.21703/rexe.20181733mescobar6>
- Ferrero, L., & Marina, S. (2020). Hábitos de salud de estudiantes del primer año del Profesorado y Licenciatura de Educación Inicial de la Facultad de Humanidades de la Chaco , Argentina Health habits of students of the 1st year of Teacher ' s Training Course and Bachelor of Initial Educa. *DIAETA*, 38(170), 45-52.
- Figueroa Gazo, P., Buxarrais Estrada, M. R., Llanes Ordoñez, J., & Venceslao Pueyo, M. (2018). Perfil, motivación y satisfacción académica en los estudiantes de máster: El

- caso de Ciencias Sociales y Jurídicas. *Estudios Sobre Educacion*, 34, 219-237. <https://doi.org/10.15581/004.34.219-237>
- García Canto, E., Rosa Guillamon, A., & Nieto López, L. (2021). Nivel de actividad física, consumo habitual de tabaco y alcohol, y su relación con la calidad de vida en adolescentes españoles. *Retos*, 39, 112-119.
- García Rojas, E., Arévalo Campos, J. F., Alcaraz Garrido, J. D., Gallegos Cobaxin, M. F., Alonso Laureano, K. J., Ricardez Jiménez, C., & Ocampo Cadena, F. de J. (2019). Satisfacción de estudiantes en medicina con desempeño docente y tutorías académicas. *Investigación En Educación Médica*, 30(2), 60-67. <https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2019.30.1891>
- García Soto, G. Y., García López, R. I., & Lozano Rodríguez, A. (2020). Calidad en la educación superior en línea: un análisis teórico. *Revista Educación*, 44(2), 1-15. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.39714>
- Gento Palacios, S., & Vivas García, M. (2003). El SEUE: un instrumento para conocer la satisfacción de los estudiantes universitarios con su educación. *Acción Pedagógica*, 12(2), 16-27.
- Grimaldo, M. P., Correa, J. D., Jara, D., Belu Cirilo, I., & Aguirre, M. T. (2020). Propiedades psicométricas de la Escala de Calidad de vida de Olson y Barnes en estudiantes limeños (ECVOB). *Health and Addictions/Salud y Drogas*, 20(2), 145-156. <https://doi.org/10.21134/haaj.v20i2.545>
- Grimaldo, M., & Reyes Bossio, M. A. (2015). Calidad de vida profesional y suelo en profesionales de Lima. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(1), 50-57. [https://doi.org/10.1016/s0120-0534\(15\)30006-6](https://doi.org/10.1016/s0120-0534(15)30006-6)
- Hanna Lavalle, M. I., Ocampo Rivero, M. M., Janna Lavalle, N. M., Mena Gutiérrez, M. C., & Torreglosa Portillo, L. D. (2020). Redes sociales y calidad de vida relacionada con la salud en estudiantes universitarios. *Revista Cuidarte*, 11(1). <https://doi.org/10.15649/cuidarte.953>
- Hidalgo Rasmussen, C. A., Chávez Flores, Y. V., Yanez Peñúñuri, L. Y., & Muñoz Navarro, S. (2019). Comportamientos de riesgo de suicidio y calidad de vida relaciona con la salud en estudiantes que ingresaron a una universidad mexicana. *Ciencia & Salud Colectiva*, 24(10), 3763-3772. <https://doi.org/10.1590/1413-812320182410.26732017>
- Huapaya Capcha, Y. A. (2019). Gestión por procesos hacia la calidad educativa en el Perú. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 4(8), 243. <https://doi.org/10.35381/r.k.v4i8.277>
- Inunza Melo, B., Ortiz Moreira, L., Pérez Villalobos, C., Torres Araneda, G., McColl Calvo, P., Meyer Kother, A., Matus Betancourt, O., Bastías Vega, N., & Bustamante Durán, C. (2015). Estructura factorial y confiabilidad del Cuestionario de Satisfacción Académica de los estudiantes de Medicina chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 2(40), 73-82. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459645432008>

- Iribarra, L., Mery, P., Lira, M. J., Campos, M., González, F., & Irarrázaval, S. (2018). ¿Cómo es la calidad de vida reportada por los estudiantes de Medicina? *Revista Médica de Chile*, 146, 1294-1303.
- Jiménez Bucarey, C. G., Araya Castillo, L., & Rojas Vallejos, J. (2020). Calidad de servicio como área de investigación en educación superior. *Interciencia*, 45(7), 329-337. https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2020/08/04_6702_Com_Araya_v45n7_9.pdf
- Lahoz i Ubach, S. (2021). Clima Escolar, Autoconcepto académico y Calidad de Vida en alumnos/as de aulas culturalmente diversas. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 7-25. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100007>
- Losada Puento, L., Muñoz Cantero, J. M., & Espiñeira Bellón, E. M. (2018). Adaptación del Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida de Alumnos adolescentes (CCVA, Gómez-Vela & Verdugo, 2009) en Galicia (España). *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 331-347. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.320171>
- Mejías, A., & Martínez, D. (2009). Desarrollo de un Instrumento para Medir la Satisfacción Estudiantil en Educación Superior. *Docencia Universitaria*, 10(2), 29-47.
- Mejías Acosta, A., Reyes Sánchez, Ó., & Maneiro, N. (2006). Calidad de los servicios en la Educación Superior Mexicana: aplicación del SERVQUALing en Baja California. *Investigación y Ciencia*, 14(34), 36-41.
- Mercado Rey, M. R., Cortez Orellana, S. A., & Febres Ramos, R. J. (2021). Satisfacción estudiantil en una facultad de medicina por la virtualización de la enseñanza en el contexto de la pandemia de COVID-19. *FEM*, 24(1), 15-19. www.fundacioneducacionmedica.org
- Mínguez Vallejos, R., & Díaz Manrubia, A. (2020). Repercusión de la acreditación institucional sobre la calidad de la universidad. Un estudio exploratorio. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 19(41), 107-123. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201941minguez7>
- Morán Suárez, M. L., Gómez Sánchez, L., & Alcedo Rodríguez, M. A. (2019). Inclusión social y autodeterminación: los retos en la calidad de vida de los jóvenes con autismo y discapacidad intelectual. *Siglo Cero Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 50(3), 29-46. <https://doi.org/10.14201/scero20195032946>
- Moreno Durán, I., Arras Vota, A. M. de G., Durán López, E., Villalobos Pérez, E., & Villa Martínez, A. (2016). Satisfacción Estudiantil De La Maestría En Ciencias De La Productividad Frutícola De Faciatec De La Uach. *Revista Mexicana de Agronegocios*, 38, 355-366. <https://doi.org/10.22004/ag.econ.252665>
- Olaskoaga Larrauri, J., Mendoza Sepúlveda, C., & Marúm Espinosa, E. (2017). Concepciones sobre calidad educativa en el profesorado del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 81. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2904>
- Osorio Alvarez, M. del C., & Parra Gámez, L. (2015). La satisfacción escolar en los estudiantes del primer año de la carrera de médico cirujano. *Investigación En Educación Médica*, 5(17).

- Paramino Leiva, A., Gil-Olarte Márquez, P., Guerrero Rodríguez, C., Mestre Navas, J., & Guil Bozal, R. (2017). Ejercicio físico y calidad de vida en estudiantes universitarios-. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 437-446. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.956>
- Peche Cruz, H., & Giraldo Supo, V. E. (2019). El Aprendizaje Flip Learning centrado en el estudiante como generador de calidad educativa. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 4(8), 427. <https://doi.org/10.35381/r.k.v4i8.293>
- Peralta Mazariego, E. R., Surdez Pérez, E. G., & García Rodríguez, J. F. (2020). Validación de modelo de medición de satisfacción estudiantil universitaria con los servicios académicos recibidos. *Revista Investigación Operacional*, 41(3), 472-481.
- Pérez Valduciel, I., & Pereyra, E. (2016). Satisfacción estudiantil: Un indicador de la calidad educativa en el departamento de biología celular, UCV. *Revista de Pedagogía*, 36(99), 69-89.
- Plá, S. (2014). Calidad educativa y didáctica de la historia en los gobiernos neoconservadores en México 2000-2012. *Tempo e Argumento*, 6(11), 162-192. <https://doi.org/10.5965/2175180306112014162>
- Puleo Puleo, D., García Rojas, E., & Serrano Rivera, M. A. (2016). Satisfacción de estudiantes de Medicina con un Hospital Simulado en Universidad del Valle de México. *Horizonte Sanitario*, 15(3), 135. <https://doi.org/10.19136/hs.v15i3.1241>
- Real Delor, R. E., & Codos, M. M. E. (2020). Encuesta de satisfacción con la enseñanza de egresados del Postgrado en Medicina Interna. *Revista Del Nacional (Itagua)*, 12(2), 47-60.
- Riveros, F., & Vinaccia-Alpi, S. (2017). Relación entre variables sociodemográficas, patogénicas y salutogénicas, con la calidad de vida en estudiantes universitarios colombianos. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 22(3), 229-241. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.22.num.3.2017.16330>
- Rodríguez Arocho, W. (2011). El concepto de calidad educativa: Una mirada crítica desde el enfoque históricocultural. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10(1). <https://doi.org/10.15517/aie.v10i1.10088>
- Romero Oliva, C., Nunes, C., Montilla Coronado, C., Lemos, I., Hernando Gómez, Á., & Ayala, L. (2017). Calidad de vida y competencias sociales: un estudio comparativo entre adolescentes nativos e inmigrantes de España y Calidad de vida y competencias sociales: un estudio comparativo entre adolescentes nativos e inmigrantes de. *Universitas Psychologica*, 16(3). <https://doi.org/10.11144/Janeriana.upsy16-3.cvcs>
- Ruiz Muñoz, N. L., Illesca Pretty, M., & González Osorio, L. (2020). Calidad de vida percibida durante los estudios de postgrado por profesionales egresados. *Centro de Salud Familiar*.
- Sandoval Caraveo, M. del C., Surdez Pérez, E. G., & Domínguez Pérez, D. (2016). Logro personal: factor inherente a la satisfacción estudiantil universitaria. *Opción*, 13(13), 704-724.
- Surdez Pérez, E. G., Sandoval Caraveo, M. del C., & Lamoyi Bocanegra, C. (2018). Satisfacción estudiantil en la valoración de la calidad educativa universitaria. *Educación y Educadores*, 21(1), 1-15. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.1.1>

- Surdez Pérez, E. G., Sandoval Caraveo, M. del C., & Lamoyi, C. L. (2018). Satisfacción estudiantil en la valoración de la calidad educativa universitaria. *Educación y Educadores*, 21(1), 9-26. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.1.1>
- Terrazas Argote, B., & Almeida Cardona, R. (2020). Análisis de los principales indicadores de satisfacción estudiantil en la calidad de vida universitaria en las universidades privadas. *Revista Perspectivas*, 23(45), 7-32.
- Tomás, J.-M., & Gutiérrez, M. (2019). Aportaciones de la teoría de la autodeterminación a la predicción de la satisfacción escolar en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 471-485. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.328191>
- Úrzua, A., & Caqueo Urizar, A. (2012). *Calidad de vida: Una revisión teórica del concepto Quality of life: A theoretical review*. 30, 61-71.
- Vallejo Ruiz, M., & Torres Soto, A. (2020). Concepciones docentes sobre la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación preescolar. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 274-293. <https://doi.org/10.15359/REE.24-3.13>
- Vera Millalén, F. (2018). Percepción de estudiantes respecto a la calidad educativa y organizacional de la carrera de enfermería de una universidad privada chilena. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 1-25. <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.1>
- Veramendi Villavicencios, N. G., Portocarero Merino, E., & Espinoza Ramos, F. E. (2020). Estilos de vida y calidad de vida en estudiantes universitarios en tiempo de COVID-19. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(6), 246-251.
- Vergara Morales, J., Del Valle, M., Díaz, A., Matos, L., & Pérez, M. V. (2019). Perfiles motivacionales relacionados con la satisfacción académica de estudiantes universitarios. *An. Psicol*, 35(3), 464-471. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/ibc-190034>
- Vergara Morales, J., Del Valle, M., Díaz, A., & Pérez, M. V. (2018). Adaptación de la Escala de Satisfacción Académica en Estudiantes Universitarios Chilenos. *Psicología Educativa*, 24(2), 99-106.
- Zúñiga-Vera, A., Coronel-Coronel, M., Naranjo-Salazar, C., & Vaca-Maridueña, R. (2021). Correlation between quality of sleep and quality of life in medical students. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 30(1), 77-80. <https://doi.org/10.46997/REVECUATNEUROL30100077>

Síndrome de *burnout*, rasgos de personalidad y autoconcepto en los docentes del plantel “Roberto Cabral del Hoyo” del Colegio de Bachilleres de Estado de Zacatecas durante la pandemia COVID-19

Blanca Lilia Jáquez Méndez

Los docentes desarrollan un gran trabajo en beneficio de la sociedad como formadores de personas y agentes de cambio

Los docentes han estado presentes en la historia de la humanidad desde tiempos milenarios y han sido en muchas ocasiones parte silenciosa de los grandes movimientos sociales y los cambios radicales del mundo.

En algunos momentos, los profesores han sido reconocidos y en otros perseguidos. Para algunos buenos, para otros excelentes, pero siempre necesarios en todos los estratos económicos y niveles sociales. En todas las culturas, etnias y sociedades.

En su quehacer cotidiano, desarrollan una serie de actividades no sólo relacionadas con los procesos de enseñanza aprendizaje, sino también dirigidas a tuturar estudiantes, escuchar y canalizar alumnos con algún problema, procurar educandos con necesidades especiales, atender y en algunos casos orientar a los padres de familia, elaborar trabajo administrativo y tomar cursos de capacitación y actualización, entre otras muchas actividades más.

En diversos momentos de la historia, los docentes han enfrentado embates a su función. En algunos casos, dichas afrentas han sido generadas

derivado de cambios paradigmáticos, en otras ocasiones como consecuencia de tendencias políticas, ideológicas y hasta administrativas.

Los sucesos de esta índole pudieran experimentarse como preludios anunciados ante ciertas circunstancias previas; sin embargo, los hechos repentinos como los generados por algún desastre natural o algún problema de salud superan toda tendencia predecible o esperada. Tal ha sido el caso de la pandemia que enfrentamos en los años 2020 y 2021, provocada por el virus SARS-CoV-2 mejor conocida como COVID-19.

Pero cada persona reacciona de manera diferente ante las circunstancias que le rodean, del mismo modo que resuelven los problemas de forma distinta. Dependiendo de una diversidad de factores, los cuales determinan las características de personalidad de los individuos y la manera en la cual se perciben a sí mismos, e incluso lo capaces que pudieran sentirse o no, para enfrentar o resolver los conflictos. Y obviamente los docentes no son ajenos a esto.

Para algunos es sabido que el ejercicio continuo y prolongado de alguna ocupación o profesión tiene consecuencias físicas propias y deteriora de alguna manera al organismo.

El quehacer docente es de alta demanda y concentración ya que trabaja con seres humanos que directa o indirectamente son su responsabilidad cuyas altas demandas de atención son continuas y permanentes. Estos altos índices de responsabilidad no pasan desapercibidos para el docente, y aunque no es posible identificar fácilmente sus consecuencias, por lo menos en los últimos veinte años por su frecuente incidencia han cobrado valor y reconocimiento.

Hablando de altos índices de responsabilidad, existe un fenómeno que ha sido estudiado con más amplitud en los profesionales del área de la salud tales como médicos, enfermeras, etc. Sin embargo, dicho problema, por su frecuente aparición en diversas áreas profesionales, está llamando mucho la atención y actualmente ha ganado terreno rápidamente en la docencia “trabajar con personas ha sido descrito como una de las fuentes de mayor desgaste profesional, especialmente si el trabajo es en grupo, máxime cuando éstos son numerosos, y no se ha elegido libremente” (Gutiérrez, 2019).

Algunas investigaciones acerca de las repercusiones de “quemarse en el trabajo” están poniendo de manifiesto claramente factores recurrentes que van a generar síntomas directamente relacionados con el padecimiento, sobre todo en estos momentos en los cuales debido a la pandemia COVID-19 se tuvo que confinar la gente y cambió la manera de relacionarse y de trabajar.

Christina Maslach, psicóloga estadounidense y actualmente profesora en la Universidad de California, observó los factores estresantes y sus consecuencias agotadoras en los trabajadores. Retomó un término integrado por dos palabras del idioma inglés: *burn* (quemar) y *out* (estar al límite o fuera) que conocemos como “burnout”.

Los factores de riesgo psicosocial en el trabajo (FRPS-T) capaces de generar estrés han sido documentados por diversos autores, algunos señalan la introducción de nuevas tecnologías, organización de clases, preparación de informes, elaboración de estadísticas, reuniones excesivas, falta de reconocimiento profesional de los jefes, número excesivo de horas, exceso de responsabilidades, desinterés, indisciplina y actitudes desafiantes de los alumnos, espacio físico, suciedad en el mobiliario, falta de iluminación, turnos mixtos, horarios, excesivos, diversas tareas, poca estabilidad en el empleo, carencia de material didáctico, inseguridad intralaboral (casos como robos y asaltos), injusticia e inequidad en el trato y la contratación, así como en el acceso a recursos, burocracia, conflictos con compañeros, favoritismo, falta de recursos, simulación, autoritarismo y discriminación. (Sara Unda Rojas, Rosa Alejandra Hernández-Toledano, Oscar García-Arreola, n.d.)

Entre los factores que se han identificado como causantes de este malestar docente o burnout, el autor señala que la violencia presente en el escenario educativo es uno de ellos. Al respecto Anzaldúa (2016) dice que: “la violencia escolar no se reduce en absoluto a la violencia entre pares, paradójicamente se trata de una práctica generalizada que se ejerce también entre los adultos, administrativos, orientadores y profesores; de éstos a los estudiantes y viceversa, incluso es aceptada, naturalizada e institucionalizada. (Gutiérrez., 2019)

Con la actual pandemia por COVID-19, el temor por la nueva enfermedad y lo que podría suceder, además del distanciamiento social, puede resultar abrumador. Definitivamente uno de los grupos sociales y profesionales que más han experimentado esta situación han sido los docentes a quienes se les ha incrementado considerablemente el trabajo, han tenido que capacitarse en cuestiones de tecnologías de la información, han perdido sus horarios de trabajo habituales e incluso han perdido la intimidad de su hogar y puesto a disposición del trabajo sus números telefónicos personales y sus redes sociales.

Dado que los docentes son actores clave en la tarea educativa, y de su desempeño dependerá en gran medida el éxito o el fracaso del proceso educativo, tenemos que la importancia de su figura y su función ha llamado la atención sobre manera, lo que se ha denominado la “crisis de la función docente”, o “el malestar docente”.

Recordemos que las afectaciones “naturales” propias del desempeño continuo y prolongado de una actividad o profesión es conocido como “enfermedad profesional”. En el caso de los docentes, son comunes los padecimientos como gastritis, pérdida de la agudeza auditiva, afecciones de la garganta y del sistema fono articulador, etc.

La ansiedad, depresión, angustia y desanimo se presentan frecuentemente en los trabajadores del sistema educativo, y desbordan en no pocas ocasiones el equilibrio emocional de los docentes. Ya que son factores que trastocan el equilibrio emocional de los docentes.

El síndrome de burnout es conocido como “quemarse en el trabajo”, y es uno de los problemas que aqueja a los docentes actualmente

Cada colaborador que presta sus servicios profesionales dentro de cualquier ámbito laboral sufrirá algún nivel de estrés, esto puede ser por varios factores como la carga laboral, horarios extenuantes, cumplimiento de metas, entre otros. Es por ello que si el estrés llega a ser excesivo puede transformarse en el llamado síndrome del quemado, generando agotamiento físico y emocional que afecta a la persona y por ende a la organización. (Calderón, 2020)

El confinamiento y la nueva “normalidad” puede hacer que las personas se sientan solas y sin sentido en la vida. Los docentes bajo condiciones altamente estresantes no son la excepción, ya que ellos han incrementado de manera significativa los niveles de estrés y ansiedad.

Maslach estudio al síndrome de burnout, el cual se manifiesta por agotamiento emocional, sentimientos de cinismo y falta de realización profesional. También diseñó el *Maslach Burnout Inventory* (MBI), un instrumento ampliamente usado en la medición del síndrome y que ha servido como base para otros instrumentos relacionados con el mismo fin.

Así mismo, la violencia social no pasa desapercibida y junto a “la conjunción de varios factores culturales, económicos, políticos y psicológicos presentes en la situación que actualmente se ejerce la docencia están produciendo las condiciones para la existencia de esta crisis o ciclo degenerativo, que como señala Esteve (1994) se ha denominado: ‘malestar docente’, burnout o malaise des *enseignant*” (Gutiérrez., 2019).

El síndrome de burnout se está identificando como una de las afectaciones más frecuentes en el ambiente magisterial de los últimos tiempos, con gran impacto a la salud de los docentes y su rendimiento laboral. Y si a

las tendencias ya establecidas le sumamos las repercusiones emocionales y sobrecarga laboral para los maestros, derivado de la crisis por la pandemia COVID-19, el panorama en relación con la estabilidad emocional de los profesores se muestra preocupante.

Podemos concluir entonces que la experiencia de desarrollar un trabajo altamente demandante, saturado de responsabilidades, con altas exigencias de los superiores y constantes intervenciones de los padres de familia. Así mismo, se observa una sobresaturación de los grupos académicos, además de las constantes demandas de actualización en el área profesional y en las estrategias de intervención docente.

Aunado a ello, la falta de seguridad social y laboral, las demandas de actualización en cuestión de tecnologías de la información, y sobre todo la falta de reconocimiento están generando un “malestar docente” y un deterioro en la salud física y emocional de los profesores, provocando altos niveles de estrés laboral y por lo tanto una tendencia muy marcada a sufrir “síndrome del trabajador quemado” o “síndrome de burnout”.

A manera de cierre, podemos agregar que la situación aquí abordada, por demás preocupante, deberá ser mayormente estudiada con el fin de poder detectarla y contrarrestarla para la mejora de la calidad de vida de los docentes, en el caso aquí abordado, en el contexto pospandemia u otros escenarios futuros. El atender la salud integral de los trabajadores de la educación, y particularmente de este síndrome en particular, se verá reflejado de manera directa en su calidad de vida, la formación académica del alumnado y la calidad en general de la educación.

Referencias

- Calderón, A. G. L. (2020). “*Síndrome del quemado y desempeño laboral de los docentes de bachillerato de las unidades educativas privadas de la ciudad de Riobamba.*”
- Contreras Gutiérrez, O., Aguado Herrera, I. Vizquez Rodríguez, J. (2019). *Incidencia de las características y condiciones laborales de los profesores en su bienestar subjetivo.* XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE.
- Sara Unda Rojas, Rosa Alejandra Hernández-Toledano, Oscar García-Arreola, C. E. L. (n.d.). *Factores de riesgo psicosocial predictores del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (SQT) (Burnout) en docentes de Bachillerato.*

Los procesos de aprendizaje: conocer científicamente para adecuar individualmente

Mario Alberto Reyes Garibay

Elevar los niveles de conocimiento aplicable que los alumnos poseen a lo largo de su trayecto formativo es una de las ocupaciones principales de los sistemas educativos, consecuente a la necesidad primordial por desarrollar la capacidad de respuesta asertiva de los mismos con respecto de las tareas escolares que se les demandan. Esto se logra por medio del aprendizaje y se valida a través de la aplicación pertinente de tales respuestas; denominándose a éste resultante como *rendimiento académico*.

Son diversas las problemáticas que inciden de manera negativa para que este cometido logre consolidarse, siendo una de ellas el desconocimiento científico y metódico de los docentes con relación a los procesos individuales por medio de los cuales los alumnos procesan la información del ambiente y construyen los aprendizajes.

A dicha situación se aúna la persistencia de juicios de imposibilidad práctica de adecuación, que posibilite la individualización de los procesos, a lo cual se atribuye el decremento de los niveles de rendimiento académico, en tanto que el proceso educativo, paradójicamente, no considera al alumno y su aprendizaje como eje central.

Aprender conlleva una serie de procesos que precisan ser conocidos por el docente, a fin de que comprenda la manera en que el alumno construye individualmente las respuestas a los estímulos ambientales a partir de

significados y sentido personal, elaboradas en términos de conductas. Al conjunto de estos procesos se les denomina *procesos de aprendizaje*.

Entender al aprendizaje como un proceso requiere considerarlo como una construcción personal e interna, dimensionando su análisis en función de lo que el alumno sabe (información), puede hacer (capacidades) y lo que hace (conductas) de tal forma que estos procesos se organicen, integren e interrelacionen sistemáticamente, permitiendo que las experiencias de aprendizaje puedan ser reconstruidas por sí mismo.

Reconceptualizarlo desde el paradigma de los procesos de aprendizaje, implica aceptar que estos no se construyen de la misma manera en todos los estudiantes, ni se aplican igualmente con relación a todos los conocimientos que son objeto de estudio, dado que no se guían por procesos universalmente estandarizados, siendo dependientes de la naturaleza del sujeto, del objeto de conocimiento y de la experiencia de aprendizaje.

Dado que el conocimiento científico y la percepción de la capacidad de acción docente determinan la posibilidad de comprender y adecuar individualmente las experiencias a los procesos de aprendizaje, es relevante el análisis del conocimiento profesional y autopercepción de eficacia que posee, ya que este saber teórico-práctico sustenta el sistema de pensamiento docente, en función del cual se controla y regula el aprendizaje.

En el entendido de que es necesario que los procesos de aprendizaje se individualicen es menester que se supere la operación homogeneizadora del docente que pretende generar un mismo tipo y forma de aprendizaje para todos sus alumnos, con el objetivo de que se facilite que sean ellos mismos quienes dirijan su aprendizaje, comprendiendo cómo es que se construye y pueden autodirigirlo hacia el logro de tareas escolares.

Esta necesidad es el resultante de la persistencia de prácticas docentes orientadas de forma predominante hacia la enseñanza y no al aprendizaje, en el sentido de anteponer las estrategias de transmisión del conocimiento a las formas en que el alumno lo construye, donde los contenidos curriculares y las tareas escolares son medios y no metas, siendo el fin último que el alumno desarrolle procesos efectivos para el aprendizaje permanente.

De no suceder esta adecuación a los procesos de aprendizaje en términos de su individualización, se continuará con trayectos educacionales sustentados en aprendizajes pobremente desarrollados, que no logran ser apropiados por los alumnos desde lo que puede, necesita y desea aprender, teniendo

como impacto directo la dificultad para poder aplicarlos conforme a requerimientos específicos planteados en las tareas escolares.

En un escenario como este: ¿podrá evitarse que el conocimiento no individualizado y apropiado sea fácilmente desechado?

Con la finalidad de que se logre resolver esta problemática, es fundamental considerar sus causas, entendidas como las condicionantes que la perpetúan a través del tiempo y debido a las cuales se configura, destacando las siguientes, dado su alto nivel de incidencia:

1. Existe una limitada comprensión científica del aprendizaje y sus procesos de construcción, evidenciándose falta de integración de contenidos teórico-prácticos y programas específicos de formación y profesionalización docente, de manera que pueda efectuarse su atención y adecuación diferenciada por medio de su individualización, trascendiendo su abordaje de una lógica de sentido común a un conocimiento sustentado epistemológicamente. Planteamiento que parte de la premisa de que la falta de conocimiento científico no exime que estos procesos estén ya siendo considerados en la práctica docente, siendo prioritario que se genere el conocimiento científico y especializado para su desarrollo asertivo.
2. Derivado de esta falta de conocimiento, no se diferencian efectivamente los procesos de aprendizaje con relación a otros como la enseñanza y la didáctica, en cuanto a que se tiende a equiparar la forma en que el alumno construye el aprendizaje con los métodos, estrategias y técnicas de transmisión del conocimiento. Esto difiere de forma significativa, ya que dichos procesos son medios, más no se constituyen como la estructura constructiva del aprendizaje. Esta problemática atiende a la primacía que tienen los productos por sobre los procesos de aprendizaje en la educación, lo cual, es causal del almacenamiento desmedido de información que no se integra, ni se conecta con los esquemas operacionales del alumnado, lo cual resulta en la imposibilidad de la construcción y aplicación asertiva

de lo aprendido, cuestión que se deriva del desconocimiento de la estructura y función de estos procesos.

3. No se establece una relación de incidencia entre procesos de aprendizaje y los niveles de rendimiento académico logrados por los alumnos, dado que la perspectiva de análisis tiende a darse en función del incremento de la cantidad de conocimiento y no en los procesos de construcción y aplicación, dejando de lado el fin último de la educación que es el desarrollo de todas las facultades humanas para seguir aprendiendo, tal es caso de aprender sobre cómo se aprende.

El aprendizaje como proceso

En el tenor de la necesidad de partir de un referente teórico sobre el cual se opere la práctica docente, es fundamental, en primera instancia, establecer conceptualmente la definición de aprendizaje, ya que a partir de ella se establece el enfoque sobre el cual se aborda desde un paradigma basado en procesos.

Definir al aprendizaje trasciende la idea de considerarlo como un producto simbiótico de la enseñanza, que se elabora como una mera reproducción a partir de modelos de actuación universalizados, a una comprensión integral que sitúe al sujeto como un agente activo y propositivo que no reproduce una experiencia, sino que la recrea.

El aprendizaje consiste en una serie de transformaciones que se acontecen en el individuo de manera ordenada y sucesiva, consistentes en la elaboración de formas de actuación con respecto de los estímulos que son provistos por medio de la experiencia y el ambiente, que demandan la generación de respuestas asertivas evidenciadas a través de conductas, que se caracterizan por su perdurabilidad a través del tiempo, lo cual le permita al aprendiz adaptarse a los contextos de desarrollo y funcionar productivamente para sí mismo, de manera que progresivamente adquiera conciencia sobre su forma personal de aprender (Schunk, 2012).

Esta forma de conceptualizar al aprendizaje implica un cambio sustancial no solo en la forma que se le percibe, en cuanto a una progresión ordenada y sucesiva, sino a la naturaleza misma del sujeto que aprende, trascendiendo la percepción que sobre él impera como receptor y almacenador pasivo de

la información a una como gestor activo que es capaz de actuar sobre y en función de ella.

Esta operación dinámica no es concebida como una adquisición externa al sujeto, sino como un proceso constructivo de apropiación que acontece a nivel personal e interno, en tanto que el aprendizaje se efectúa a nivel mental, basado en mecanismos y recursos que le son únicos y propios al sujeto que aprende, con relación a los cuales vivencia una experiencia, integrando y conectando los estímulos a partir de significados que ya posee, reinterpretándola en función de sus necesidades y motivaciones que dan orientación y sentido a su pensamiento y las acciones que se derivan de él (Mayer, 2002).

Comprender al aprendizaje como proceso, implica partir de su propia naturaleza en cuanto a su caracterización como un conjunto ordenado e interrelacionado de conocimientos que son producto de la experiencia, los cuales facultan al individuo para el desarrollo de habilidades de afrontamiento exitoso de tareas escolares, lo cual se sucede por medio de la actividad guiada de manera secuenciada y gradual.

Esta visión del aprendizaje tiene como propósito la generación de un enfoque de integración de formas de abordar un objeto de conocimiento en cuanto a la profundidad de análisis, estrategias implementadas y recursos utilizados en una interacción dinámica, que pretende la realización efectiva de una tarea, denominándose a este conjunto ordenado como procesos de aprendizaje (Maeremans, Hernández & Sancho, 1993).

La referencia en términos de procesos alude a una doble intención: por un lado, el reconocimiento del aprendizaje como una sucesión de eventos que se rigen por un orden y secuencia progresiva, es decir como proceso, y por otro la determinación de imposibilidad de que este se efectúe por un único trayecto de construcción, para lo cual se hace necesario abordar el aprendizaje como una serie de procesos que se acontecen interrelacionadamente.

Conforme al paradigma basado en procesos, es prioritario que toda intervención educativa se sustente en el principio de individualización, lo cual implica como condición *sine qua non* que se disponga de conocimiento científico sobre la manera en que los alumnos construyen y aplican el aprendizaje desde las condiciones y posibilidades personales, es decir, desde la naturaleza propia del sujeto y de la experiencia de aprendizaje (Zapata, 2012).

Dicha situación debe posibilitar la adecuación, garantizando que se diversifiquen las experiencias y medios de facilitación a la forma individual en

que los alumnos perciben, organizan e interrelacionan sistemáticamente los conocimientos, ya que será en función de esta estructura personal de aprendizaje que se fortalezcan o generen nuevos esquemas operativos de actuación.

Operar desde el planteamiento procesual del aprendizaje precisa de la disposición de conocimiento especializado de los mecanismos que sustentan al aprendizaje, dada su diversidad tipológica, y en el tenor de su correspondencia a distintos componentes del desarrollo humano, ya que en el acto de aprender no se ven implicados únicamente aspectos de índole intelectual, sino afectivos y conductuales.

Si bien su elaboración es esencialmente mental, dada la relevancia de los procesos cognitivos en el procesamiento de la información, esto no exime, que factores motivacionales y emocionales condicionen la forma en que esta es percibida e interpretada. Y dependiendo en gran medida de estos elementos, la reconstrucción de la experiencia y el sentido con que se generan las respuestas de afrontamiento por medio de conductas observables.

El proceso de aprendizaje requiere del dominio docente en cuanto a que se presenta sustancialmente diferente de persona a persona y conforme a cada situación, por lo que es difícil que este conjunto de condiciones se reproduzcan con fidelidad absoluta en todos los alumnos que forman parte de la misma experiencia de aprendizaje. Por esta razón se ve la necesidad de poder identificar la forma individualizada en que los alumnos construyen el aprendizaje, de forma tal que se personalicen los medios y recursos de facilitación (Crispín, 2011).

En correspondencia a este planteamiento, es posible afirmar que el alumno es el único capaz de construir el aprendizaje para sí mismo, pues nadie más estará en condiciones de poder considerar e integrar efectivamente todos los aspectos internos sobre los cuales se configura el aprendizaje desde un proceso que le resulte natural, en cuanto a que se desarrolle sobre la forma personal en que opera su pensamiento sobre la experiencia.

Esta conjetura no delega toda la responsabilidad sobre sí mismo, sino que devela el fin último del proceso educativo que es referido al desarrollo de la conciencia sobre el propio proceso de aprender, donde el docente como agente facilitador y gestor de experiencias y medios tiene particular trascendencia en cuanto a que provee de las condiciones necesarias para que se logre este cometido.

Individualizar el aprendizaje conlleva principalmente su comprensión como un proceso y no como un producto, ya que si bien este último se determina como resultados de aprendizaje, no son las metas o fines últimos de los procesos formativos. Estos corresponden al desarrollo de la capacidad para el aprendizaje permanente y duradero, que valoran la forma en cómo se transita el trayecto constructivo y no únicamente su resultante, ya que la finalidad no está orientada únicamente al fortalecimiento del aprendizaje, sino de la propia capacidad de aprender.

La relevancia de atender diferenciadamente a los procesos de aprendizaje desde su construcción individual estriba en la necesidad de dar atención a uno de los principios pedagógicos fundamentales en que se sustenta el plan y programas de estudio de educación en básica, tal y como lo determinó en 2017 la Secretaría de Educación Pública de México (SEP), estableciendo como uno de los propósitos fundamentales el posicionamiento del aprendizaje como centro de interés del proceso formativo de los alumnos. De esta manera es factible que puedan desarrollarse todas las facultades intelectuales y sociales de los estudiantes, de tal forma que les permita desarrollar aprendizajes sustentados en la evidencia (SEP, 2017).

La determinación de este principio pedagógico es una clara intención por restituir el carácter constructivo del aprendizaje, a la par del rol del estudiante como agente de cambio que tiene el potencial para regular y controlar progresivamente su propio aprendizaje, siendo una oportunidad valiosa para que el docente reflexione sistemáticamente sobre su práctica docente, concibiéndola como una práctica profesional especializada sobre la cual puede incidir.

Con fines de poder desarrollar este conocimiento especializado a que se ha hecho alusión sobre los procesos de aprendizaje, es primordial su análisis identificando las variables constitutivas que se interrelacionan conforme a un sistema interdependiente, de manera que se comprenda desde su génesis hasta su consolidación.

Comenzando con este análisis es posible situar como el inicio de los procesos de aprendizaje, al momento cuando se enfrenta el alumno a un estímulo ambiental producto de una experiencia de aprendizaje, sobre el cual se genera la necesidad de elaborar una respuesta, siendo menester que el sujeto pueda identificar la expectativa de su propia actuación con respecto de la meta que se precisa obtener, así como las operaciones específicas, considerándose a este conjunto de actuaciones como enfoque de aprendizaje (Biggs, 1988).

Es de vital importancia su conocimiento en cuanto a que se configura como la combinación de las razones y acciones personales encaminadas al logro de los aprendizajes que se suceden a nivel cognitivo. Siendo así como se determina el grado de profundidad a que se ha de recurrir en la organización jerárquica de aprendizaje, interrelación y transferencia de los conocimientos, lo cual se encuentra determinado por la propia naturaleza del individuo que aprende y de la experiencia.

Si bien es el enfoque un determinante del proceso de aprendizaje, este precisa operacionalizarse, con el objetivo de que los alumnos puedan en consecuencia diseñar y ejecutar una serie de acciones continuas que les posibilite la realización asertiva de la tarea, mismas a las que se les denomina como estrategias de aprendizaje, las cuales no son producto de la casualidad, sino actividades voluntarias y deliberadas que hacen uso pleno de las facultades individuales o que al menos presenten esta potencialidad (Valle *et al.*, 1999).

Estas actividades intencionadas no están determinadas por su éxito con respecto de la tarea, sino en función de la intención de dar solución a ella, sobre las cuales se puede operar, de tal manera que se mejore la capacidad de acción, en cuanto a que paulatinamente se logren generar respuestas asertivas a las tareas escolares.

En el entendido de que los procesos de aprendizaje se construyen desde esta individualidad de motivos y estrategias, es sumamente relevante la determinación de estilos personales que configuran la forma en la que el sujeto aprende, desde sus rasgos característicos, concernientes al uso de determinados procesos mentales, afectivos y conductuales de naturaleza biológica, fisiológica y social, que se configuran como características distintivas y peculiares del aprendizaje (Jiménez, González & Garay, 2018).

Es en función de la comprensión integral de estos elementos que el proceso y los resultados de aprendizaje podrán ser potenciados, siendo posible que se ponga en práctica el conocimiento que ha sido aprendido por medio de los procesos formativos escolares. De esta manera, es posible incrementar los niveles de rendimiento académico al haberse interiorizado el aprendizaje desde las condiciones y posibilidades personales para aprender, lo que faculta al individuo para poder recrear una experiencia de aprendizaje incidiendo sobre ella.

La trascendencia formativa de comprender los procesos de aprendizaje radica en que, a partir de la disposición de este conocimiento, los alumnos

estarán en condiciones de poder estructurarlos y hacerlos funcionar eficazmente para el logro de determinadas metas escolares. Esta situación incluye a los docentes en cuanto a que se demanda de su función la intervención educativa que mantenga una relación de congruencia con los procesos de aprendizaje, lo cual está dado en función de que se logren entender y monitorear en el aula, desde una perspectiva integracional y holística. De lo anterior dependerá la construcción del proceso educativo, su diseño metodológico y alcances, lo cual estará supeditado a la forma en que se conciba al sujeto como gestor de su propio aprendizaje y, así mismo, como un agente facilitador (SEP, 2011).

Trascender a un paradigma basado en los procesos de aprendizaje parte de la necesidad de reconceptualizar la práctica docente, considerada como un quehacer basado en la lógica de sentido común a un conocimiento profesional especializado que se sustenta en el conocimiento científico y epistemológico, el cual es planificado e implementado estratégicamente por profesionales del aprendizaje, que poseen la facultad de guiar al alumno en su proceso constructivo del aprendizaje conforme a sus necesidades, deseos y requerimientos personales, proveyendo las experiencias, medios y recursos facilitadores que resulten de mayor pertinencia.

Dejar de creer para comenzar a saber

Partiendo de la premisa principal de superar la comprensión de los procesos de aprendizaje desde el conocimiento de sentido común a uno de tipo científico, implica en primera instancia que la comunidad de profesores reconozca a la práctica docente como una actividad profesional y especializada, que se caracteriza por la capacidad de integrar y hacer funcionar sistémicamente las variables intervinientes en la construcción del aprendizaje.

Destacando como algunas de las principales: el enfoque, estrategias y estilos personales, que en su conjunto constituyen tales procesos. Estos se suceden de manera interna y personal y sobre ellos reside la posibilidad de que sea el propio alumno quien regule y controle su aprendizaje, en tanto que el docente sea capaz de adecuar el conocimiento científico al alumno, posibilitando que los procesos de aprendizaje puedan ser individualizados.

Individualizar el aprendizaje precisa del docente habilidades prácticas resolutorias, en términos de poder articular aquello que el alumno puede, necesita y requiere aprender por medio de los objetos y medios de aprendizaje que resulten más pertinentes conforme a esa construcción individual, que le permitan aprender sobre cómo es que se desarrolla su propio proceso.

Requiere, además, la capacidad de analizar y discernir sistemáticamente sobre la pertinencia de su propia práctica, en cuanto al sistema de pensamiento que la determina y conduce, a fin de identificar sus rasgos constitutivos y predominantes que la orientan a un conocimiento científico o en su defecto a uno de sentido común, que se sustenta en creencias más que en el conocimiento disciplinar formalizado.

Este proceso introspectivo es de suma relevancia, ya que permitirá al docente sustentar su labor en el saber teórico-práctico, debidamente fundamentado epistemológica y científicamente, que derive en la capacidad de comprender los procesos de aprendizaje como un conjunto organizado que es variable de persona a persona, así como de contexto a contexto, lo que impacta en la autopercepción de la capacidad docente al tener certeza de que lo que se hace, se basa en lo que se sabe científicamente y no únicamente en lo que se cree pragmáticamente.

Para la superación de la problemática manifiesta referente a una práctica docente que no se individualiza conforme a los procesos de aprendizaje, en tanto los comprende desde una lógica de sentido común es necesario que se lleven a cabo cambios estructurales que reconsideren al aprendizaje como un proceso evolutivo que progresivamente se va sucediendo, conforme a una estructura y funciones dinámicas, sobre las cuales se puede incidir a través de las experiencias de aprendizaje.

Así mismo, la reconceptualización de las formas en que se efectúa la práctica docente en cuanto a la valoración de los aprendizajes, que no puede efectuarse literalmente, en tanto que los procesos que se suceden durante su construcción se originan a nivel interno, siendo posible únicamente valorar una serie de conductas observables a las cuales pueda atribuirse tal o cual aprendizaje, lo cual demanda del docente un conocimiento profesional consciente, que se caracteriza por estar orientado a una finalidad, con control y regulación permanente del aprendizaje y la acción.

Estos cambios estructurales son referidos a diversas cuestiones a las cuales se atribuye el poder de cambio sustantivo, por lo que son considerados como el trayecto propicio para la superación de la problemática central.

Dado que la carencia de conocimiento científico y adecuación a los procesos de aprendizaje en términos de su individualización no es una condición que se genere exclusivamente en el servicio docente, es fundamental que se incorpore como un programa formativo específico de los docentes desde el momento de su formación inicial.

Integrando como asignatura específica a los procesos de aprendizaje, ya que esto permite comprenderlos y adecuarlos desde sus distintas variables y con relación a su estructura y función, como un proceso que se vaya sucediendo paulatinamente a la formación de los futuros docentes, de tal manera que pueda establecerse correlación sistemática entre el conocimiento teórico y práctico con respecto a sus variables: enfoques, estrategias y estilos personales. Incorporando el conocimiento científico y la adecuación en términos de individualización del aprendizaje como una parte inherente de la formación y práctica docente.

En tanto que los procesos de aprendizaje no pueden ser entendidos si no es con relación a un proceso constructivo, se considera que la reorientación de los procesos de evaluación formativa es un punto focal que permite entender cómo es que en el alumno se suceden tales procesos. De ello resulta necesario que se abandone el carácter exclusivo centrado en la valoración de los productos, ya que estos no dan cuenta del afrontamiento que el sujeto hace con respecto de la información provista por el ambiente y la demanda de respuestas específicas.

Trascender esta visión implica que se valoren los procesos cognitivos, afectivos y conductuales que dan cuenta del procesamiento interno que se está efectuando en el sujeto, a fin de que tenga condiciones para poder utilizar los contenidos curriculares y las estrategias de enseñanza como medios para dicha construcción, en contraposición a la evaluación actual que se centra más en la cuantificación de saberes relativos a tales contenidos curriculares.

A la par de la formación inicial de los docentes, es fundamental que se establezcan programas de profesionalización docente que den continuidad al momento de la inserción del docente a la práctica profesional, donde se especialice el estudio de los procesos de aprendizaje, no desde el abordaje teórico únicamente, sino con una relación dialéctica al saber práctico, a fin

de que estos espacios formativos adquieran sentido personal y logre transferirse el conocimiento a la situación real del aprendizaje.

Profesionalizar el quehacer docente implica posicionar el saber docente como un proceso reflexivo predictivo, que logre anticiparse a las experiencias educativas, de tal manera que se puedan integrar y articular los procesos de aprendizaje a distintos tiempos y espacios, es decir, que se logre individualizarlos desde un conocimiento debidamente fundamentado y sustentado en la evidencia epistemológica y científica.

En correspondencia a la necesidad de operativizar este conocimiento, es preciso que conjuntamente con este espacio de generación de conocimiento científico, se disponga de mecanismos para su aplicación y transferencia práctica en el contexto escolar. Uno de ellos sería la planificación didáctica, proceso que requiere construirse congruentemente con los procesos de aprendizaje, para lo cual se requiere de directrices específicas que trasciendan su diseño e implementación basada en el conocimiento de sentido común, que se justifica en el supuesto de la libertad de acción, la cual se ha separado completamente de los fines educativos que posicionan al aprendizaje de los alumnos como el centro de este proceso.

Tener la capacidad de adecuación a los procesos de aprendizaje en términos de su individualización alude a la organización del sistema de pensamiento docente que controla y regula el aprendizaje, de manera tal que pueda transpolarla al diseño de un proceso educativo, donde se precisa la claridad de procesos y mecanismos orientados hacia fines educativos, y que garanticen la provisión de medios y recursos facilitadores para la construcción del aprendizaje.

En el entendido de que la reflexión de los procesos de aprendizaje atañe tanto a alumnos como docentes, es preciso que el docente forme parte de procesos de evaluación que le permitan el análisis y valoración del saber profesional, en cuanto a su pertinencia, científicidad y adecuación al alumno, que sea una oportunidad de reflexión sobre la práctica docente y su fortalecimiento por medio de programas de profesionalización.

Esta valoración atiende a la integración dialéctica del saber teórico-práctico, razón por la cual deberá constituirse un sistema de evaluación que pueda valorar su relación interdependiente con fines formativos, que garanticen a los usuarios finales de la educación: los alumnos, que los

profesionales docentes poseen las competencias necesarias para guiar sus procesos de aprendizaje.

Es con la integración de estas propuestas a un trayecto formativo y de profesionalización que el docente estará en condiciones de diseñar e implementar una práctica docente que se caracterice por la cientificidad y el logro de altos estándares de desempeño profesional docente y rendimiento académico por parte de los alumnos, que otorgue certeza de la capacidad acción.

Así mismo es la oportunidad de diseñar e implementar procesos educativos caracterizados por la posibilidad de diversificación curricular y metodológica que se sustenta en habilidades pragmáticas de afrontamiento de conflictos, donde todos los alumnos aprenden desde lo que pueden, necesitan y requieren aprender.

Conjuntamente ofrece oportunidades al docente de fortalecimiento de su práctica docente, en cuanto a que le dota de asertividad, lo cual tiene alta implicación en la autopercepción de capacidad, que le posibilita para la toma de decisiones relativas al afrontamiento e implicación de situaciones complejas, sobre las cuales puede incidir positivamente.

Como *comunidad educativa* significa la posibilidad de restituir el valor individual del sujeto que aprende, donde cada uno puede aportar desde las posibilidades y condiciones personales que enriquecen a un sistema, alejándose lo más posible de la idea de que todos deben aprender lo mismo y de la misma manera. Lo anterior parte de que la sociedad misma se sustenta en la diversidad, por lo que es inoperable la visión homogeneizadora con que se pretende abordar el aprendizaje y sus procesos.

Comprender los procesos de aprendizaje implica restituir el valor formativo del aprendizaje como una construcción personal e interna, donde cada uno debe disponer de la posibilidad de aprender desde su propio potencial, alejándose de la idea de la producción en serie de los conocimientos, que tanto han limitado la capacidad de acción de los estudiantes, en tanto que coarta la posibilidad del desarrollo diferenciado de habilidades.

Así mismo, se requiere la revaloración de la profesión docente por los mismos profesionales de la educación quienes puedan percibirse a sí mismos como profesionales especializados que tienen las condiciones para poder planificar y ejecutar procesos educativos sustentados en la ciencia y la evidencia epistemológica. Con ello, se puede superar la visión de la práctica

como una mera instrucción, donde el objetivo trasciende el desarrollo de aprendizajes al fortalecimiento de la propia capacidad de aprender.

Finalmente, se debe comprender que estos procesos de aprendizaje son construcciones naturales, por lo que es inoperable que se pretenda generar un aprendizaje desde un abordaje que se contraponga a ella, ya que se estará limitando no solo la disposición de conocimientos, sino la propia capacidad del sujeto para aprender de manera permanente. De esta forma, no se habrán generado las condiciones para que el alumno reflexione sobre lo que hace, cómo lo hace y para qué lo hace, que en su conjunto le permite desarrollar una conciencia puntual sobre cómo es que se genera su propio proceso de aprendizaje, de manera que de forma paulatina sea él mismo quien genere las experiencias, medios y recursos de facilitación que le permitan afrontar las demandas, ya no sólo escolares sino sociales.

Referencias

- Biggs, J. B. (1988): Assessing study approaches to learning. *Australian Psychologist*, 23, 197-206.
- Crispín Bernardo, M. L. (2011). *Aprendizaje Autónomo: Orientaciones para la docencia*.
- Jiménez Barraza, V. G., González García, L. A. & Garay Núñez, J. R. (2018). “Estilos De Aprendizaje Y Su Vinculación Con El Rendimiento Académico En Estudiantes De Enfermería Modalidad Blended Learning Learning Styles and Their Link With Academic Performance in Nursing Students Blended Learning Modality,” *RITIJ.*, 6(12). Recuperado en <https://www.riti.es/ojs2018/inicio/index.php/riti/article/view/139>
- Maeremans, J. Hernández, F. y Sancho, J. M. (1993). *Un nuevo profesorado para un nuevo contexto educativo. Para enseñar no basta saber la asignatura*. Paidós, 1993, p.p.19-34., 92(3). 2018.
- Mayer, R. (2002). *Psicología de la Educación. El aprendizaje en las Áreas del Conocimiento*. Pearson Educación.
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del Aprendizaje*. Pearson.
- SEP (2011). *Programa de estudio 2011 Preescolar*. Autor.
- SEP (2017). *Aprendizajes Clave. Para la educación integral*. Autor.
- Valle Arias, A., Barca Lozano, R., González Cabanach, & Núñez Pérez, J. C. (1999). “Las estrategias de aprendizaje. Revision teorica y conceptual,” *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), pp. 425-461. Recuperado en <https://www.redalyc.org/pdf/805/80531302.pdf>
- Zapata, M. (2012). “Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos”. *E-Prints Libr. Inf. Sci.*, pp. 29-49. Recuperado en http://eprints.rclis.org/17463/1/bases_teoricas.pdf

Importancia de la educación sanitaria y conocimientos sobre el cuidado de la salud bucal en tiempos de COVID-19

Nubia Maricela Chávez Lamas

Julio Cu Farfán López

Ana Karenn González Álvarez

La salud oral es considerada en la actualidad un gran problema a nivel mundial. Esto no sólo se debe a la gran proporción de enfermedades en la cavidad oral que elevan las tasas de prevalencia, incidencia y frecuencia, sino también debido a la afección en la calidad de vida y el alto costo para su terapéutica en las personas. La evidencia científica refiere que existe un alto nivel de caries dental y periodontitis, las cuales van a afectar la calidad de vida del individuo desde edades tempranas como la infancia y la adolescencia (Liliana, 2021).

El problema gira en torno a la falta de medidas preventivas, pues se ha demostrado que la higiene oral ineficiente es la causa más común de la caries dental, gingivitis, periodontitis, etc. Los hábitos de salud oral como el cepillado, la fluorización y el control en el consumo de azúcares, constituyen diversas formas efectivas en la prevención, así como la reducción de costos en el tratamiento de estas enfermedades.

Desde hace más de tres décadas, se han efectuado diferentes acciones con el propósito de fomentar el desarrollo social basado en la equidad y los derechos de todos los individuos a la salud y el bienestar, las cuales, actualmente, constituyen potencialidades para el incremento de la promoción de salud, así como la prevención de enfermedades. La cavidad bucal es una parte fundamental del cuerpo; tenerla sana es muy importante para poder masticar,

hablar y lucir bien, y su descuido puede afectar a todo el organismo; por estas razones. La boca es una ventana que permite a los estomatólogos hacer una evaluación de la salud en general.

Aunque la población conoce la importancia de la higiene bucal, carece de argumentos que le permitan mantenerla en condiciones óptimas. Así, por ejemplo, el primer cepillado del día regularmente se realiza al levantarse y no después del desayuno como debería ser; en cambio, el más importante es el de antes de acostarse porque garantiza que la boca permanezca limpia durante un mayor periodo, pues no se consumen alimentos; no obstante, esto aún no se ha concientizado en los individuos. En efecto, la salud constituye un fenómeno dinámico que se relaciona con las diferentes etapas de la vida, entre las cuales se encuentra la adolescencia, donde ocurren complejas transformaciones biológicas, psicológicas y sociales que requieren de una atención médica más puntual (Hechavarria Martínez, 2013).

En su labor educativa, el estomatólogo utiliza diferentes vías para comunicarse. Esto demuestra que las personas no asisten a la consulta voluntariamente, ni tienen responsabilidad con su salud bucal; asimismo, cuando se realizan acciones preventivas y curativas se observa un comportamiento negativo, sin brindarle la importancia requerida a dicha actividad. Sumado a lo anterior se deben de considerar las condiciones actuales en las que se encuentra la población a causa de la pandemia por SARS-COV-2 que ha provocado que muchas familias pospongan los servicios de salud dental, especialmente la población infantil donde se pudo evitar las complicaciones; se observa que estos problemas han empeorado y requirieron de un mayor tratamiento y, por ende, un mayor costo, además de que en general la población se ha sometido a un nivel muy elevado de estrés el cual repercute en aspectos como la ansiedad, alimentación, inactividad física, entre otros, los cuales se relacionan con la presencia de padecimientos bucales.

Por estas razones deben ser orientados a través de programas educativos continuos y acordes a las nuevas necesidades de la población para crear actitudes de respeto y responsabilidad hacia la salud bucodental, y así incidir directamente en la disminución de la morbilidad dentaria mediante la concientización de hábitos preventivos y personales, así como una atención profesional periódica bajo diferentes enfoques.

Salud bucal

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la salud oral como la ausencia de dolor orofacial, cáncer de boca o de garganta, infecciones y llagas bucales, enfermedad periodontal, caries dental, pérdida de dientes y otras enfermedades; trastornos que limitan en la persona afectada la capacidad de morder, masticar, sonreír y hablar (Villarosa, 2018).

El estado de salud bucal permite que las personas puedan realizar las funciones de la masticación, fonación y respiración en todos los momentos de su vida diaria. Es importante resaltar la relación existente entre la salud oral y la calidad de vida ya que juega un papel muy importante en las diferentes etapas de la vida.

La salud oral es una condición existente en todo el mundo, pero en nuestro país se puede apreciar una situación un tanto crítica atribuida a una alta tasa epidemiológica de patologías orales donde se evidencia que la caries dental se presenta en un 90.2%, enfermedad periodontal en 84% y maloclusiones en 75%, respectivamente, convirtiéndose en una problemática de salud pública.

Los conceptos de modo y estilos de vida comienzan a ser objeto de las ciencias médicas en la segunda mitad del siglo XX, a partir de redimensionar el concepto de salud y, por lo tanto, de los determinantes que influyen en la misma. Estos conceptos han contribuido a la mejor comprensión de los elementos no biológicos que intervienen en el proceso salud-enfermedad y que son parte integrante de la medicina. El modo de vida refleja la médula de la formación socioeconómica, desde el punto de vista del sujeto de su progreso histórico y la actividad humana, ya sea productiva, de consumo, sociopolítica, cultural y familiar. El estilo de vida es la forma de vivir de las personas; se relaciona estrechamente con la esfera conductual y motivacional del ser humano y, por lo tanto, alude a la forma personal en que el ser humano se realiza como ser social en condiciones concretas y particulares (Corchuelo, 2013).

Las personas que tienen estilos de vida activos y saludables aparentan tener menos problemas dentales, mientras que aquellos que fuman, comen mal o consumen alcohol o alguna otra sustancia nociva regularmente han incrementado dichos problemas, por ello es importante priorizar la educación en salud que permita conocer los efectos positivos y negativos de dichas prácticas.

Estilos de vida

Los estilos de vida han sido objeto de estudio de diferentes disciplinas, entre ellas la sociología, la antropología médica y la epidemiología; anteriormente, se había sostenido que la posición social de una persona era determinada exclusivamente por su grado de acceso a los medios de producción. La posición de una persona en la estructura de clases resulta estrictamente de la cantidad de bienes sociales sobre los que tiene control; sin embargo, el estatus, el prestigio y el poder son también determinantes de la posición social: una clase social se refiere a personas que comparten circunstancias materiales similares, así como prestigio, educación e influencia política y sus miembros comparten un estilo de vida similar, de hecho, un particular estilo de vida es lo que realmente diferencia a un grupo de otro. La distinción de los estilos de vida no se basa en lo que la persona produce, sino en lo que usa o consume; por lo tanto, no están basados en la relación con los medios de producción, sino con los de consumo, afectando directamente a la salud bucal y general.

Se ha demostrado que las enfermedades causadas por los estilos de vidas insanos ocasionan al sistema un elevado coste económico y como consecuencia de todo ello, hubo un cambio de pensamiento iniciado en Canadá, luego en Estados Unidos y posteriormente en Europa, que condujo un cambio de prioridades de salud pública, derivándose un porcentaje elevado de recursos hacia la prevención y educación sanitaria. Sin embargo, en cuanto a los estilos de vida hoy se discute que los mismos son productos de los condicionantes sociales y de la propaganda comercial. Por ello, darle información a la población sobre los riesgos de estos estilos, como por ejemplo el tabaquismo, no son suficientes para hacerles cambiar, se requiere crear las condiciones para que puedan ejercer con responsabilidad su autocuidado (Ávila-Agüero, 2009).

En el campo de la epidemiología y la salud pública se empezó a usar el término estilos de vida y salud desde las décadas de 1950 y 1960, para referirse casi exclusivamente a comportamientos de índole individual que están vinculados con las enfermedades crónicas, sin tener en cuenta el análisis de las enfermedades infectocontagiosas. Posteriormente, los estilos de vida se han considerado como riesgo o factores de riesgo, que ponen el acento en la responsabilidad de los individuos sobre su salud.

Por tal motivo, los análisis contextuales apelan a considerar no sólo las características sociales que se materializan en los individuales (nivel educativo, ingreso, ocupación), sino, especialmente, las circunstancias de las áreas geográficas que los individuos habitan tales como los índices de pobreza, los niveles de criminalidad y el promedio de ingresos de los vecindarios, tomados como una unidad de análisis, en lugar de la suma de las condiciones particulares de quienes viven en ellos. Algunos ejemplos son los relacionados con la práctica de actividad física o con el patrón alimentario. Los análisis contextuales llaman la atención sobre las oportunidades reales para adquirir alimentación balanceada o para practicar algún deporte o una actividad recreativa, y los efectos que estos tienen sobre la salud (Álvarez, 2012).

En este sentido, se describe la alimentación como parte de los estilos de vida y uno de los factores de mayor riesgo para la población, en cuanto a presentar problemas de salud bucal. El desconocimiento por parte de la población sobre la influencia negativa que produce una dieta inadecuada en la salud oral y los daños que provoca en el desarrollo de las personas como lo es el desarrollo craneofacial, contribuye a la aparición de enfermedad periodontal, enfermedades de la mucosa oral (cáncer), defectos en el desarrollo del esmalte, erosión y caries dental. La presencia de alteraciones nutricionales, tanto por exceso obesidad, como por defecto-malnutrición, se han asociado con patologías orales. La malnutrición calórica proteica o estado nutricional insuficiente, adquirido en edades tempranas de la vida y mantenida durante la infancia, influye sobre la exfoliación y erupción de los dientes, a la vez que condiciona una mayor patología dental (caries). Todo lo anterior se encuentra ligado a las condiciones familiares, tradiciones, poder adquisitivo de la población y redes de distribución y comercialización de los alimentos.

La salud oral tiene una relación importante con los estilos de vida o comportamientos de salud, lo que ha generado que adquieran una mayor importancia y sea necesario establecer una estrategia de control y prevención que actúe sobre estos comportamientos del individuo para mejorar la salud oral de la población. Los hábitos saludables que afectan a la salud general afectan también a la salud oral. Dentro de los estilos de vida no saludables se identifican principalmente al consumo de tabaco, alcohol, actividad física y la dieta que se relacionan directamente con la salud bucal.

Determinantes de salud

Alrededor de una enfermedad existen muchos factores que la causan o que la agudizan. El referirse al tema de los *determinantes de salud* no es nuevo y se ha convertido en una latente preocupación para los salubristas y es imperativo actuar sobre dichos factores, lo que ha llevado al desarrollo de marcos conceptuales para facilitar la comprensión de los procesos sociales que impactan sobre la salud y así identificar los puntos de entrada de las intervenciones. Uno de los primeros y más influyentes fue el de Lalonde en 1974, que identificó como determinantes clave los estilos de vida, el ambiente, la biología humana y los servicios de salud, en un enfoque que planteaba explícitamente que la salud es más que un sistema de atención. Esto dio inicio para sentar las bases de la Atención Primaria de la Salud y se declaró que se debe formular estrategias que no sólo preste servicios de salud, sino también que aborde problemas sociales, económicos y políticos que conllevan a una mala salud donde se incluye el género, ingreso económico, nivel de educación, condiciones de vivienda, empleo, saneamiento ambiental y acceso a servicios de salud.

A la par, la Comisión sobre Determinantes Sociales de la Salud de la OMS planteó que la mala salud de los pobres, el gradiente social de salud dentro de los países y las grandes desigualdades sanitarias que son provocadas por una distribución desigual en todo el mundo y a escala nacional del poder, los ingresos, los bienes y los servicios, y por las consiguientes injusticias que afectan a las condiciones de vida de la población de forma inmediata y visible, como es el principalmente el acceso a atención en salud con mayor énfasis en las actividades de promoción y prevención en salud.

Es por esto que la Organización Mundial de la Salud (OMS) en el año 2005 puso en marcha la Comisión de los Determinantes Sociales de Salud (CDSS) la cual los definió como “el conjunto de las condiciones sociales en las cuales la gente nace, crece, vive, trabaja y muere” (Villar, 2007, p. 8). Se debe de considerar que existen diferentes determinantes de salud que se identifican como un conjunto de factores como lo son los biológicos, hereditarios, personales, familiares, sociales, ambientales, alimenticios, económicos, laborales, culturales, de valores, educativos, sanitarios y religiosos. Estos determinantes son modificables, ya que están influenciados por los factores sociales, y por ello las acciones de la salud pública deben dirigirse hacia esa modificación.

Lalonde, mediante el diagrama de sectores circulares, estableció la importancia o efecto relativo que cada uno de los determinantes tiene sobre los niveles de salud pública. Al inicio se le atribuyó una mayor importancia al medio ambiente y al estilo de vida. Posteriormente la mayor importancia recayó en el sistema de asistencia sanitaria; sin embargo, hoy sabemos que la salud no sólo se mejora y se mantiene teniendo sistemas de atención de la enfermedad y al avance en la ciencia, la medicina, la tecnología y el conocimiento en general (Espinoza-Usaqui, 2013).

- ⇒ Medio ambiente: relacionado a los factores ambientales físicos, biológicos, de contaminación atmosférica, de contaminación química, tanto del suelo, agua y aire, y los factores socio-culturales y psicosociales relacionados con la vida en común.
- ⇒ Estilos de vida: Relacionados con los hábitos personales y de grupo de la alimentación, actividad física, adicciones, conductas peligrosas o temerarias, actividad sexual, utilización de los servicios de salud, etc.
- ⇒ Biología humana: relacionado a aspectos genéticos y con la edad de las personas.
- ⇒ La atención sanitaria: que tiene que ver con la calidad, accesibilidad y financiamiento de los servicios de salud que atienden a los individuos y poblaciones.

La actuación en el ámbito de los principales factores determinantes de la salud con acciones de educación en salud tiene un gran potencial para reducir los efectos negativos de las enfermedades y promover la salud de la población. En esta labor no sólo el personal médico y sanitario tiene una vital participación, se requiere de la acción comunitaria y de muchos sectores dentro y fuera del sector salud. Esta participación debe alentar y apoyar el desarrollo de acciones y redes para recoger, transmitir e intercambiar información para evaluar y desarrollar las políticas, estrategias y medidas adecuadas, con el objetivo de establecer intervenciones efectivas destinadas a abordar los diferentes factores determinantes de la salud.

Por lo tanto, al conceptualizar los determinantes de la salud, se puede decir que son un conjunto de elementos condicionantes de la salud y de la enfermedad en individuos, grupos y colectividades. Estos conforman las bases de la Salud Pública moderna ya que se fundamentan en la promoción

de la salud, responsables de la mayor parte de desigualdades sanitarias, y por ellos que se conceptualizan como “causa de las causas” de cada país. Por esto se debe de considerar la historia y los hechos que han marcado el enfoque de los DSS. Para entender el papel se plantearon modelos socioeconómicos como el de Lalonde (1974), para de ellos partir con el objetivo de enfrentar los nuevos retos presentes en la salud como lo es la pandemia.

Derivado de lo anterior se puede observar que se atribuye en mayor porcentaje que los determinantes socioeconómicas, específicamente los que se refieren a la educación que tienen una mayor influencia en los diferentes padecimientos que presenta la población. En consecuencia, los problemas sanitarios se han mantenido, las inequidades en salud y atención sanitaria han aumentado, y los resultados obtenidos con intervenciones en salud centradas en lo curativo han sido insuficientes y no permiten alcanzar las metas de mejoras en la salud. Por lo tanto, se debe de ir más allá al tratar las patologías que aquejan a la población, desde el enfoque de determinantes que permitirá que en el país como colectividad avance a una nueva salud pública donde no sólo se privilegien la atención de la enfermedad.

Educación en salud

El concepto es creación humana que hacen posible al hombre descubrir y comunicar su percepción del mundo que lo rodea como construcciones lógicas, que tienen la función de guiar la observación o bien organizar la percepción para captar la realidad en la que se encuentra. En términos más sencillos, se puede decir que son un recurso mental para aprehender una realidad que en sí misma es una totalidad compleja e indivisible. Por ello, cuando el concepto adquiere distintos sentidos y significados, se dificulta la comunicación induciendo al error, situación en la que se considera se ha visto inmerso dicho concepto.

El concepto de *educación para la salud* (EpS) posee como todos los acontecimientos manifestaciones sociales, una historia que no puede explicarse aislada del contexto histórico y social determinado donde se produce, y en la que se deben considerar sus límites de tiempo y espacio. La EpS integra conceptualmente los términos educación y salud; cada uno habla por sí solo de instituciones ligadas a la estructura política y social de un país, sin que uno

prevalezca sobre el otro. Si se analizan por separado, la historia de la educación y la historia de la salud, se encuentra lógicamente un origen paralelo al de la humanidad misma.

La educación es un fenómeno característico de la vida del hombre, es una realidad social permanente, una función vital de la sociedad que ha acompañado al ser humano en el transcurso de su historia. De igual manera, la salud-enfermedad constituye un proceso vital humano de carácter histórico, determinado social y económicamente y condicionado por los procesos de trabajo y consumo, traducido esto en las diferentes formas de inserción y participación en el funcionamiento general de la sociedad, en la apropiación del espacio, del tiempo, de los bienes y servicios que la sociedad produce (Figueroa, 2004).

Articulación de la educación y la salud

Es de importancia que durante el siglo XVIII la medicina comenzara a transformar su concepción acerca de la causalidad de las enfermedades, sobrepasando las barreras de los espíritus malignos (paradigma mítico mágico de las culturas primitivas); de la determinación de componentes de la naturaleza recogidos en el libro de Hipócrates Aires, aguas y lugares (paradigma naturalista) y los miasmas (tránsito hacia la búsqueda de la causalidad en componentes o resultados de procesos naturales aún no observables). El descubrimiento de los microorganismos y las primeras leyes de la genética fueron acontecimientos que orientaron el camino de la causalidad.

No obstante, el desarrollo de las ciencias de aquella época no permitía la integración de estos conocimientos con los que provenían de la actividad socioeconómica y psicológica para entender su papel en el condicionamiento de la salud y la enfermedad (paradigma biologicista de la medicina). A finales del siglo XVIII, se aceptaron los factores externos vinculados a las actividades cotidianas del hombre, tales como las características del trabajo y el modo de vida, la calidad del agua de consumo, las características de la vivienda en los barrios pobres, la fábrica como productora de enfermedad, las condiciones de vida miserables, el hambre y la mala higiene y a las desigualdades económicas, jurídicas y sociales de los trabajadores.

La EpS como término genérico se ha usado para describir casi cualquier esfuerzo de proporcionar información y conocimientos relativos al mantenimiento y promoción de la salud, con respecto a las condiciones de vida individual y colectivamente, por tanto, esto implica que tiene aspectos formales e informales. Sin embargo, aunque se reconoce la importancia de la transmisión informal del conocimiento empírico en torno a la salud realizado de generación en generación, a través de la familia y sociedad, los cuales se considera que tiene mayor impacto e influencia sobre la educación que adquieren los individuos.

Se identifican dos enfoques:

- 1) Enfoque informativo prescriptivo, en el que se encuentran definiciones conceptuales que implican un proceso de transmisión de información con una intención preceptiva. Es la forma más convencional de orientar actividades educativas; en este caso son los profesionales de la salud los únicos poseedores de los conocimientos necesarios para el cuidado de la salud y los individuos deben estar dispuestos a aceptar y cumplir con precisión sus indicaciones.
- 2) Producto de la preocupación de la medicina por la conducta y su resultado en la salud. Se identifica una EpS basada en el comportamiento. Se concibe a la EpS como una serie de intervenciones destinadas a facilitar cambios en la conducta y los estilos de vida. Su objetivo es conseguir comportamientos saludables y proporcionar información como parte del proceso.

Lo anterior ha permitido que en la educación en el campo de la salud se reconozca que existen por lo menos tres áreas o procesos: la educación en salud, la educación para la salud y la educación sanitaria en la cual “se entienden aquellos procesos educativos que buscan cambiar los comportamientos y las actitudes de los individuos frente a las enfermedades y las causas que las generan, las cuales, en gran parte, están relacionadas con las funciones del cuerpo. Esta educación se caracteriza, entre otras cosas, por ser de corte preventivista y centrada en la transmisión de información, donde se instaura la verticalidad en la relación entre los agentes de salud y los pacientes” (Zea-Bustamante, 2019)

De esta manera, la educación para la salud se ha concebido como una práctica social intencionalmente dirigida a fortalecer las percepciones y significaciones que sobre la salud hacen los individuos y las comunidades, con el fin de favorecer los procesos de toma de decisiones frente a la salud, la calidad de vida y el desarrollo humano (Zea-Bustamante, 2019).

Importancia de la promoción y prevención

A pesar de los adelantos en el diagnóstico y tratamiento de las enfermedades, son las acciones de prevención las más activas para conseguir una vida sana y digna. Durante los últimos años, dada la situación de la salud de la población, que es insatisfactoria, el sistema de salud ha tenido modificaciones importantes orientadas al fortalecimiento de la Atención Integral de la Salud, fundamentadas en la necesidad de fortalecer la atención en el nivel primario de atención, lo que vino a cambiar el objetivo de la atención de la salud en ese nivel, trasladando la prioridad de la atención a la promoción de la salud y a la prevención de la enfermedad.

En la prestación de los servicios de salud del primer nivel de atención, las acciones dirigidas a la prevención (donde también están incluidas las de promoción de la salud) deben ocupar un lugar preponderante, porque permiten incrementar los niveles de salud de la población, evitar que esta se enferme, a un costo menor, en comparación a los altos costos que generan la atención de la salud recuperativa. Tal es el caso de los tratamientos odontológicos.

El fomento de la salud bucal también puede emplearse como una plataforma para propender por el fomento de la salud general y puede causar un impacto en las enfermedades no transmisibles. La promoción de una adecuada alimentación, con el incremento en la actividad física puede generar un impacto en el riesgo cardiovascular de las poblaciones. De esta manera, no sólo se reduce la prevalencia de las diferentes enfermedades bucales, sino de las enfermedades crónicas como la hipertensión arterial, la diabetes, las enfermedades cardiovasculares y la obesidad. Por tal motivo, la prevención de la enfermedad es una de las cinco funciones básicas de la Salud Pública, las cuales en conjunto constituyen las etapas del proceso de atención integral a la salud.

Existen cinco funciones básicas de la atención de la salud de la población:

- ⇒ Promoción de la salud: que para el sector salud significa realizar acciones de salud dirigidas a proporcionar a la población los medios para ejercer mayor control sobre su salud para mejorarla.
- ⇒ Protección de la salud: Son las acciones de salud dirigidas al control sanitario del medio ambiente, que para el sector salud se reduce a la vigilancia y control de la contaminación del agua, aire y del suelo (control sanitario del medio ambiente o saneamiento ambiental), así como la vigilancia y control de la contaminación de los alimentos (control sanitario de los alimentos o higiene alimentaria).
- ⇒ Prevención de la enfermedad: Medidas destinadas no solamente a prevenir la aparición de la enfermedad, tales como la reducción de factores de riesgo, sino también a detener su avance y atenuar sus consecuencias una vez establecidas. Son, en la práctica, las actividades de los servicios de salud tendientes a la prevención de las enfermedades en los individuos y en la colectividad, mediante acciones específicas como inmunizaciones, educación sanitaria, pruebas de detección, etc.
- ⇒ Restauración de la salud: Acciones de los servicios de salud, mediante asistencia sanitaria, destinadas a recuperar la salud de las personas que la han perdido.
- ⇒ Rehabilitación: Son acciones de salud dirigidas a ayudar a las personas a alcanzar el más completo potencial físico, psicológico, social, compatible con su deficiencia fisiológica o anatómica y limitaciones medio ambientales (Villar, 2011).

COVID-19 y su importancia en la educación para la salud

Luego de que el 31 de diciembre de 2019 las autoridades de salud de Wuhan, China, reportaron los 27 casos de enfermos con un síndrome respiratorio agudo, en ese momento de etiología desconocida, y después de unas semanas se confirmaba que era un nuevo coronavirus, presentándose en todo China, luego Asia y en la posteriormente en todo el mundo. Por esta razón, la OMS consideró esta enfermedad como una nueva pandemia con una elevada mortalidad.

El COVID-19 se define como un síndrome severo por coronavirus 2 (SARS-COV-2), infección respiratoria aguda que potencialmente puede producir un síndrome respiratorio agudo, con un cuadro clínico que va desde una enfermedad similar a un resfriado común hasta una neumonía grave e insuficiencia respiratoria (Pérez Assef, 2020).

El surgimiento y desarrollo de la pandemia de infección por el nuevo coronavirus causante de la COVID-19 ha tenido un impacto de magnitud inesperada en la salud pública a nivel mundial. Las estrategias de control de la epidemia se han enfocado en la pesquisa activa de casos, el aislamiento de los sospechosos o confirmados, el control de los contactos, el aislamiento social y la cuarentena. Además, se ha masificado el empleo de dos prácticas de control de infecciones, que incluyen el uso del cubrebocas y la higiene de las manos, principalmente.

Esta pandemia ha tenido una mayor importancia por varios factores, que incluyen la necesidad de proveer los conocimientos y habilidades requeridos para proveer los cuidados para la prevención de la aparición de la enfermedad en la población en general, constituye una tarea prioritaria en la posterior epidemia, en la cual el cumplimiento de prácticas como la cuarentena, el aislamiento social, la higiene de las manos o el uso de medios de protección respiratoria requieren una sólida cooperación de la población.

Para controlar la propagación de COVID-19, las intervenciones deben romper las cadenas de transmisión de persona a persona, asegurando que el número de casos nuevos generados por cada caso confirmado se mantenga por debajo de 1, por lo que se requiere de la identificación de casos, pruebas, aislamiento y atención de casos, seguimiento de contactos y cuarentena. Como respuesta ante la COVID-19 se ha orientado a los países adoptar medidas de salud pública de protección personal, ambiental, así como de distanciamiento físico de individuos, comunidades, segmentos específicos de la población o a la población en general, con el objetivo de evitar la transmisión o su mantenimiento a niveles bajos. En este sentido es importante la evaluación de riesgos principalmente en las labores más expuestas.

Los programas de educación en salud para abordar este padecimiento están basados en actividades principalmente en la promoción y prevención los cuales son eficaces y se han traducido en beneficios para la salud y la sociedad. Estos tienen dos escenarios: la comunidad y las instituciones de la salud, definidos por las prácticas específicas que deben implementarse.

Tabla 1. Temas fundamentales para abordar en actividades educativas acerca de la atención médica de casos de COVID-19

Área	Tema
Epidemiología	Antecedente de las infecciones por coronavirus. Mecanismo de transmisión, período de transmisibilidad y de incubación. Incidencia y mortalidad poblacional. Factores de riesgo para adquirir la enfermedad y la aparición de complicaciones. Definiciones epidemiológicas de caso sospechoso y confirmados.
Diagnóstico	Etiopatogenia y fisiopatología de las infecciones virales del tracto respiratorio y de la COVID. Manifestaciones clínicas y complicaciones de la enfermedad. Clasificación de casos en función de la severidad del cuadro clínico. Diagnóstico clínico y de laboratorio. Uso de puntajes de alerta temprana de complicaciones o deterioro del paciente.
Tratamiento	Manejo clínico en función de la severidad. Uso racional de antibióticos. Recomendaciones nacionales para el manejo de casos.

Las recomendaciones deben de ser en función de las pautas nacionales y la educación a la población mediante técnicas y métodos acordes con el entorno y los recursos disponibles y deben desarrollarse en las actividades formativas.

Tabla 2. Temas fundamentales para abordar en actividades educativas acerca de la prevención de la transmisión de COVID-19

Área	Temas
Prevención de la transmisión de infecciones en la comunidad	Pesquisa y detección temprana de casos sospechosos con COVID-19. Procedimientos de atención de casos sospechosos de la enfermedad en servicios de urgencia o emergencia. Uso de medios de protección. Higiene de las manos. Recomendaciones para la cuarentena y el aislamiento. Conducta para seguir ante la exposición ocupacional. Bioseguridad en los laboratorios. Identificación y control de contactos de casos confirmados. Prácticas de desinfección de superficies en instituciones de salud. Prácticas de control ambiental en instituciones de salud. Educación de la población.
Prevención de la transmisión de infecciones en instituciones de salud	Procedimientos de atención de casos sospechosos de la enfermedad en servicios de urgencia o emergencia. Precauciones de aislamiento. Conducta para seguir ante la exposición ocupacional. Bioseguridad en los laboratorios. Prácticas de desinfección de superficies en instituciones de salud. Prácticas de control ambiental en instituciones de salud. Educación de la población.

En tanto la epidemia pueda ser controlada, los profesionales de la educación médica, después de evaluar el impacto de la epidemia en los procesos formativos de profesionales de la salud y las brechas en estos, deben evaluar lo siguiente:

- ⇒ en qué grado los currículos de formación de profesionales de la salud deben ser modificados para ajustarse a la nueva realidad epidemiológica, e
- ⇒ identificar las estrategias más apropiadas para la formación posgraduada de los profesionales, que incluyan las acciones de capacitación u otras enfocadas en la formación permanente.

Finalmente, los educadores tienen un reto durante la epidemia de COVID-19 en la educación de los profesionales de la salud para enfrentar la epidemia que será aún mayor en el futuro en las acciones para la sostenibilidad de la educación y en la revisión de los programas formativos para enfrentar la nueva realidad epidemiológica.

En el contexto odontológico la pandemia ha tenido graves repercusiones en primer sentido por la imposibilidad de que la población acuda a la consulta dental, agravando sus padecimientos, sobre todo en la población infantil. Sumado a ello, se identificó que un número considerable de personas tiene desconocimiento en el cuidado de la salud bucal de acciones de prevención por lo que ha seguido un mismo patrón. Diversos estudios indican que el nivel de conocimiento sobre salud bucal es bajo en los diferentes grupos de riesgo, por lo que es necesario desarrollar una intervención educativa para la promoción y prevención que permita lograr una buena salud bucal, siendo indispensable el apoyo de la familia, la sociedad y el Estado, los cuales tienen un papel importante en toda la población.

Es por ello por lo que, en los tiempos de pandemia por el SARS-COV-2 (Covid-19), el odontólogo debe innovar en su forma de educar y motivar a las personas para lograr cambios de conducta en su salud bucal, así como para establecer hábitos saludables y evitar la aparición de probables enfermedades y/o complicación de las mismas. El odontólogo tiene la labor de educar sobre salud oral a sus pacientes, en especial a los niños y adolescentes, y más en una situación epidemiológica donde se limita su intervención.

Comentarios finales

Para el abordaje en problemas de salud bucal se ha identificado que existe una relación importante entre su aparición y la situación de salud de las familias, su comunidad, sus peculiaridades, sistema de valores, costumbres, tradiciones y situaciones por las que atraviesa, incluyendo la situación epidemiológica. Las enfermedades bucales son la resultante de condiciones específicas de la salud, respuestas a la exposición a determinados agentes bacterianos, dieta rica o carente de carbohidratos, fluoruros, malos hábitos higiénicos, bucales, acceso a la atención en salud, adquisición de conocimientos sobre el cuidado a la salud, responsabilidad individual con su propia salud, asistencia sistemática a los servicios, entre otras.

A través de la realización del análisis de la situación de salud general y bucal que se realiza por los profesionales de la salud, se puede lograr la total incorporación de la comunidad a la búsqueda de lo que genera sus problemas de salud y su prevención, así como de las opciones de soluciones que puede tener. De esta manera se pueden lograr cambios de actitudes que repercutan en el incremento del nivel de vida y de salud.

En este sentido el proceso de la educación juega un papel fundamental ya que debe ser estimulado por la sociedad, determinadas en gran medida por las normas morales, valores, tradiciones y costumbres. Esto permitirá medir el nivel de funcionamiento de dicho proceso, con el objetivo de orientar el trabajo sobre la base de las dificultades encontradas y así analizar y modificar todas las causantes de las enfermedades presentes en la población.

Asimismo, permite a la educación para la salud redireccionar sus acciones metodológicas, donde la participación, el empoderamiento y la lectura de la realidad sean garantes de la generación de espacios críticos y reflexivos. Ahora bien, esta relación es necesaria, en tanto se deben llenar de contenido y sentido pedagógico las acciones en el campo de la salud. Esto parte de reconocer que los agentes de salud tienen, en su acervo profesional, una tarea fundamentalmente de protección a la vida, la cual sobrepasa el asunto de la atención individual en salud, y busca que las personas y comunidades determinen y se responsabilicen de sus acciones propias de cuidado, donde la educación es el escenario más propicio para que las personas reflexionen

sobre su salud, y sobre las condiciones sociales, culturales, políticas y económicas que las determinan, y poder, así, transformar dichas condiciones.

Poner de manifiesto la necesidad de revisar la forma como se están llevando a cabo las acciones educativas en el campo de la salud es reconocer que, a pesar de los esfuerzos hechos por académicos y por agentes de salud, esta sigue privilegiando las acciones instrumentales y de contenido propias de modelos informativos, donde sus métodos se centran en hacer “charlas” sin tener en cuenta las condiciones particulares de las comunidades, asumiendo los mismos contenidos para cualquier grupo social.

La educación y la promoción de hábitos saludables es una estrategia costo-efectiva, sobre todo si se aplica en edades tempranas y si se encuentran sanos, puesto que las estrategias de promoción y prevención son menos costosas que las de curación, rehabilitación o limitación del daño. El fomento de la salud bucal y general debe de incluir el conocimiento de la salud bucal, estilos de vida sanos e insanos, la existencia de diferentes factores que determinan la salud, la importancia de la educación formal e informal, como se puede articular la educación con la salud, las principales acciones que son enfocadas en promover y prevenir, la situación actual de salud en la que nos encontramos, así como sus limitaciones para el abordaje de la salud y que la conjunción de todos los factores anteriormente citados, ponen en mayor vulnerabilidad a la población en general. Esto a su vez abre una puerta para la implementación de la educación virtual que hacen alusión, en su mayoría, a la flexibilidad en tiempo, espacios, oportunidades y recursos que hace posible que pueda llegar a un mayor número de personas.

La estrategia de educación a distancia ofrece grandes oportunidades educativas, pero también educación y pandemia plantea enormes desafíos para las familias en situación vulnerable. En primer lugar, hay que destacar las profundas desigualdades económicas, sociales y educativas entre las zonas urbanas y rurales, de grandes y pequeñas ciudades, pueblos, rancherías y comunidades que no cuentan, en muchos casos, con las condiciones necesarias para su desarrollo. Asimismo, en tiempos de pandemia, ha resultado difícil para los padres de familia, muchos sin empleo remunerado y confinados en las casas, involucrarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los hijos e hijas, aun con la disponibilidad de los textos gratuitos impresos, los programas educativos por radio y televisión, y las guías.

En segundo lugar, la educación a distancia requiere del conocimiento previo de las materias y de los métodos, las estrategias y las prácticas pedagógicas y didácticas que en mucho de los casos se desconocen y, en tercer lugar, el acceso a las plataformas digitales resulta imposible, cuando la infraestructura tecnológica y los equipos de cómputo conectados a internet no están disponibles en los hogares de escasos recursos, y requieren de una capacitación o formación para la enseñanza y el aprendizaje en línea.

La educación es un derecho humano y como tal debe recibirse en condiciones de igualdad y equidad para una vida digna, especialmente en los más vulnerables que les permita garantizar el acceso a la educación y al conocimiento, que garantice de manera favorable una mejor calidad de vida.

Referencias

- Álvarez, L. S. (2012). Los estilos de vida en salud del individuo al contexto . *Revista Facultad Nacional de Salud Pública* , 30(1), 95-101. <http://www.scielo.org.co/pdf/rfnsp/v30n1/v30n1a11.pdf>
- Ávila-Agüero, M. L. (2009). Determinantes de la Salud. . *Acta Médica Costarricense*, 71-73.
- Bárbara Olaydis Hechavarría Martínez, I. D. (2013). Salud bucal en la adolescencia. *scielo*.
- Contreras, A. (2021). La promoción de la salud bucal como una estrategia para el desarrollo de la salud pública: una oportunidad para la profesión y para el país. *Biomédica*, 187-190.
- Corchuelo, J. (2013). Determinantes sociales y del estilo de vida en salud oral en el acceso a odontología de gestantes caleñas en el 2012. *Rev. Fac. Nac. Salud Pública* , 170-180. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/fnsp/article/view/15008>
- Espinoza-Usaqui, E. M. & Pachas-Barrionuevo F. M. (2013). Programas preventivos promocionales de la salud bucal en el Perú . *Revista Estomatol Herediana*, 01-108. <https://doi.org/10.20453/reh.v23i2.37>
- Figueroa, I. V. (2004). Educación para la Salud: la importancia del concepto. *Revista de Educación y Desarrollo*, 1-6.
- Hechavarría Martínez, B. O. (2013). Salud bucal en la adolescencia. *MEDISAN*, 117-125.
- LILIANA, A. C. (2021). NIVEL DE CONOCIMIENTO SOBRE SALUD BUCAL EN ADOLESCENTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 82115EN TIEMPOS DE COVID-19,HUAMACHUCO.2021. *TESIS* , 1-54.
- Liliana, A. C. (2021). Nivel de Conocimiento sobre salud bucal en adolescentes de la institución educativa n° 82115, en tiempos de COVID-19,Huamachuco.2021. *Tesis. Universidad Privada Antenor Orrego Scientia et Humanitas*, 1-54.

- Pérez Assef, A. R. (2020). Protocolo para el tratamiento de la enfermedad por COVID-19 (SARS-CoV-2) en pacientes obstétricas ingresadas en cuidados intensivos. *Revista Cubana de Medicina Intensiva y Emergencias*, 1-29.
- Sánchez, T. (octubre de 2016). *Retos de la inclusión educativa en México* . Obtenido de Animal político : <https://www.animalpolitico.com/aprender-es-mi-derecho/retos-la-inclusion-educativa-mexico/>
- Sanabria-Castellanos, C.M., Suárez Robles, M. A & Estrada-Montoya, J. H. (2015). Relación entre determinantes socioeconomicos, cobertura en salud y caries dental en veinte paises. *Revista Gerencia y Políticas de Salud*, 161-189. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.rgyeps18-28.rdsc>
- Villar, E. (2007). Los Determinantes Sociales de Salud y la lucha por la equidad en salud: desafíos para el Estado y la sociedad civil. *Saúde Soc*, 7-13. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902007000300002>
- VILLAR AGUIRRE, Manuel. (2011). *Determining factors in health: Importance of prevention.*, 237-241.
- Zea-Bustamante, L. E. (2019). La educación para la salud y la educación popular, una relación posible y necesaria . *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 1-11.

Desarrollo de las funciones ejecutivas en ambientes escolares inclusivos

Liliana Contreras Reyes

“La verdadera utopía no es la inclusión, sino la lejana naturalización de la diversidad”.
(Sánchez, 2016)

En la actualidad, hay alumnos que no son aceptados en escuelas regulares, o bien con ciertas condiciones o que, asistiendo al aula regular, no logran acceder a los aprendizajes esperados para el grado escolar que cursan. Es decir, son integrados en la institución educativa, sin que la escuela asuma la responsabilidad sobre su aprendizaje. Aunque los documentos oficiales, contemplan la inclusión educativa, la realidad dista mucho de cumplir con lo que en ellos se menciona. El discurso va encaminado hacia la tolerancia de las diferencias, pero las prácticas educativas no dan respuesta a las necesidades educativas de todos los estudiantes.

Cuando hablamos de educación inclusiva, no nos referimos únicamente a la inclusión de alumnos vulnerables a barreras para el aprendizaje y la participación dentro del aula o de una institución educativa. Nos referimos a la inclusión de todos los alumnos, considerando diferencias físicas, cognitivas, emocionales, sociales, culturales, sexuales, económicas, entre otras.

Al realizar el análisis de los antecedentes históricos de la inclusión educativa, nos encontramos con planteamientos, reflexiones y movimientos, tanto de teóricos del área de la medicina, la psicología y la pedagogía, como de grupos o asociaciones de padres de estudiantes que han tenido experiencias

negativas en la escuela. Ellos han generado que las políticas educativas se ajusten a las necesidades de cada etapa y contexto social.

Hoy nos resulta inimaginable clasificar a las personas como “ineducables” o “idiotas”, como ocurría hace un siglo en documentos oficiales. Incluso, habrá a quien le resulte difícil creer que las mujeres no estaban consideradas en el libro *Emilio o de la educación*, de Jean-Jacques Rousseau, más que en un capítulo dedicado al sexo femenino, titulado “Sofía o la mujer”, en el cual se le restringe de la investigación y de la ciencia (entre muchas otras cosas). De forma más reciente, podemos hablar de la educación de los indígenas de nuestro país, quienes son discriminados por razón de sus costumbres o idioma y a quienes no se les ofrece una educación basada en su situación y contexto, sino que trata de asimilarlos al modelo social, político y económico de la nación mexicana.

La pregunta ya no es si los niños tienen derecho a una educación integral o si niñas y niños deben recibir las mismas oportunidades educativas. Las preguntas son otras: ¿cómo ha evolucionado la educación en México para atender la diversidad dentro de las escuelas? ¿Cuál es la preparación de los docentes normalistas para atender a los alumnos en un ambiente inclusivo? ¿Cuáles son las ventajas de educar en ambientes inclusivos?

En el presente ensayo se tiene el objetivo de dar respuesta a los planteamientos previos, partiendo de los antecedentes históricos de la inclusión educativa, como son la educación especial y la segregación, la integración, las necesidades educativas especiales, las adecuaciones, entre otros elementos de relevancia para clarificar la prospectiva en el tema de atención a la diversidad.

Posteriormente, se aborda el tema de la diversidad, considerando los elementos que la conforman y que son importantes en la labor educativa, tratando de ampliar las características y diferencias entre los alumnos que pueden coincidir en el salón de clases, sin limitarlo exclusivamente a la discapacidad.

Con la finalidad de enfatizar el efecto de educar en ambientes inclusivos, se presentan los resultados de estudios e investigaciones en los que se analiza el impacto de la inclusión, la percepción de la comunidad educativa, las ventajas o limitantes detectadas.

Finalmente, nos enfocamos en mostrar la forma en que se desarrollan las funciones ejecutivas en ambientes naturales, como puede ser la escuela, así como los elementos del contexto que las favorecen.

Antecedentes

El análisis de los antecedentes de la inclusión educativa en nuestro país se hace partiendo del documento “La educación especial en México, un recorrido histórico desde el ámbito normativo”, de Jesús Adolfo Trujillo Holguín (2020), quien analiza el planteamiento de la Educación Especial, desde un contexto histórico y las circunstancias en las que surge cada postura, normativa y práctica educativa, en nuestro país. Estos antecedentes se organizaron en tres grupos (ver Tabla 1). Además, se complementaron con los documentos originales, los cuales se consultaron para sustentar o ahondar en el tema de interés para el presente, la inclusión educativa.

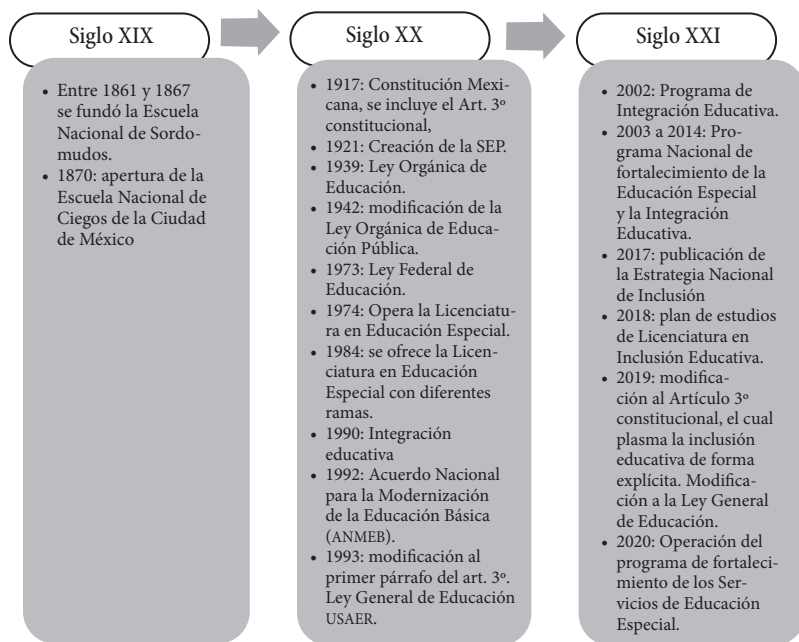
Antes del siglo XVIII, no se contaba con una respuesta educativa clara para atender a las personas que presentaban una discapacidad o un trastorno mental. Por lo general, se recluían en casa o eran internados en instituciones médicas. Es bien sabido que, en sociedades de la Antigüedad, niños que nacían con una patología evidente eran eliminados, por considerarse que su debilidad podría retrasar el desarrollo de su comunidad. Los trastornos mentales, por otro lado, eran interpretados como un castigo o como resultado de un pecado o demonio. De esta concepción, dependía el tratamiento que se les otorgaba.

No es sino a mediados del siglo XIX cuando instituciones privadas (religiosas, filantrópicas o asistenciales) plantearon la necesidad de brindar atención educativa, inicialmente a los deficientes mentales. Desde el área médica, en especial desde la psiquiatría, aparecen los precursores de la Educación Especial. Gracias a varios médicos franceses, como Pinel, Esquirol, Itard y Seguin, se propusieron los primeros tratamientos médico-pedagógicos, como las granjas al aire libre, la terapia ocupacional, la educación de la percepción, entre otros (Torres González, 2010).

A partir de estas propuestas, surgen en nuestro país las escuelas para sordos y ciegos, hacia finales del siglo. La propuesta médico-pedagógica impactó positivamente al plantear la educación de las personas con discapacidad, incluida la mental, como obligatoria, aunque segregatoria. En este contexto es de donde María Montessori (Italia) y Decroly (Bélgica) desarrollaron sus métodos, para atender a los denominados “débiles mentales”.

Con la Revolución Mexicana y la publicación de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se consideró en su Artículo 3° que la educación debía ser gratuita, obligatoria y laica. La modificación de este artículo, en 1993, plantea que “todo individuo tiene derecho a recibir educación” (Trujillo Holguín *et al.*, 2015, p. 3), gracias a lo cual se pone énfasis en la educación especial en la Ley general de Educación, expedida a partir de este cambio. La educación especial, según menciona Trujillo (2015), se aborda explícitamente como destinada a “individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes” (p. 24). Resulta interesante que focalice su atención a ambos extremos de la población, tanto alumnos con retraso en su desarrollo, como aquellos que cuentan con habilidades superiores.

Tabla 1. Antecedentes históricos de la inclusión educativa en México



Fuente: Elaboración propia, con base en Trujillo (2020) y documentos oficiales.

Las adecuaciones del Artículo 3°, reflejan los cambios en el contexto de nuestro país, al mismo tiempo que conllevan ajustes a nivel práctico, como: 1) la operación de carreras profesionales para atender la Educación

Especial, con mayor nivel de especialización; 2) el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, que permitió que los alumnos con discapacidad fueran aceptados en escuelas regulares, a finales del siglo XX (logrando la integración educativa); 3) el funcionamiento de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), las cuales funcionan hasta la actualidad, pero que también han ido adaptándose a la realidad social y a la concepción que se tiene de la atención a la diversidad en el aula; entre otros.

En el 2018, se hizo un replanteamiento de los planes de estudio de las carreras ofrecidas por las escuelas normales y se incluyó la Licenciatura en Inclusión Educativa, como un medio para preparar a los docentes para el inminente tema de la inclusión. En el cuarto semestre, se aborda el tema de la diversidad, en donde se enfatiza la atención a alumnos con problemas de aprendizaje, a la población indígena y la equidad de género. La metodología propuesta es a partir del estudio de casos, que faculten a los futuros docentes a tener una visión más amplia de los educandos (SEP, 2018).

Resulta de interés el estudio hecho por Domínguez, López y Vázquez (2016) y Ramírez y Cardona (2020), quienes encontraron que, conocer el discurso y la percepción que tiene el personal educativo respecto a la diversidad, prepararlo para asumir nuevas responsabilidades y reconocer la diversidad dentro del aula, son las armas para hacer frente a la inequidad y la exclusión de alumnos de las escuelas.

Pensando en docentes que no se preparan en las Escuelas Normales, Infante (2010) propuso que los estudiantes de carreras universitarias relacionadas con la pedagogía participaran en espacios de discusión con alumnos de otras carreras, para comprender sus propias nociones de inclusión, donde consideren procesos que la favorezcan y visualicen su quehacer en un contexto inclusivo.

No fue sino hasta 2019, con la modificación del artículo 3° constitucional, que se aborda explícita y directamente el tema de la inclusión, al plantear que la educación, además de ser obligatoria, será “universal, inclusiva, pública, gratuita y laica” (Presidencia de la República, 2019, p. 2). Dos años antes, se publicó la estrategia de inclusión educativa, en la cual se plantea un proceso para evaluar el nivel de inclusión de las escuelas, tanto públicas como privadas del país, para establecer acciones que favorezcan el cumplimiento educativo en el nivel básico y medio superior (SEP, 2017).

Aunque en México contamos con documentos oficiales que deberían garantizar que todos los niños, independientemente de su condición, nivel socioeconómico, religión, sexo u otros factores, reciban una educación integral y de calidad, la realidad de la educación no refleja su contenido.

La Declaración Universal de Derechos Humanos, en su artículo 26°, centran la atención en la educación como un medio para desarrollar la personalidad del ser humano, respetando sus derechos y libertades (República, 2016). En la Declaración de los Derechos del Niño, el artículo 5° especifica que se debe brindar especial atención a los niños que presentan una discapacidad (CNDH, 1959).

Entre los documentos de carácter internacional, destacan las publicaciones de la ONU, a través de la UNESCO, como *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996), la cual menciona que el propósito de la educación en el nuevo siglo es brindar a todos los niños la llave para poder vivir y desarrollarse plenamente en un contexto global. A partir del documento anterior, el *Índice de inclusión* (Booth & Vaughan, 2000) propone un procedimiento para que las instituciones educativas modifiquen su cultura, políticas y prácticas para ser inclusivas.

Por último, la *Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*, en su objetivo cuatro, establece metas específicas para asegurar una educación de calidad, entre las que se propone asegurar una educación inclusiva, lo que conlleva la equidad y las oportunidades para todos los estudiantes. La meta 4.2 busca asegurar el acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad (Parra Cortés, 2018).

Es importante mencionar que los cambios que se han gestado hasta nuestros días no han dejado de lado la educación especial, a través de los Centros de Atención Múltiple, en donde se brinda atención a alumnos con discapacidad severa, desde educación inicial hasta la adultez, que culminan en los talleres que se ofrecen en esta institución.

Conceptos clave

De acuerdo con la UNESCO (2005), la educación inclusiva es vista como un proceso para responder a la diversidad de necesidades de todos los

estudiantes, para favorecer su participación y aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión educativa.

El concepto de inclusión surge en contraposición al de exclusión y segregación. Por el primero, nos referimos a la imposibilidad de que un individuo participe plenamente en actividades que son comunes en su contexto y según su edad; mientras que, por segregación, entendemos la separación de un conjunto de personas que son agrupadas por la presencia de una característica específica como su raza, sexo, enfermedad, trastorno u otra.

La propuesta segregatoria se relacionó con la postura médico-pedagógica, según la cual, se atendía a grupos de alumnos con una enfermedad, síndrome o trastorno en común, como en escuelas para personas con discapacidad auditiva, síndrome de Down o autismo, por ejemplificar. Este tipo de instituciones continúan en la actualidad, además de encontrarse otras formas de segregación, como escuelas para ricos o pobres, para niñas o niños y selección de alumnos con exámenes de ingreso.

Un primer paso hacia la inclusión se dio al integrar a los alumnos con discapacidad o trastornos mentales en las instituciones regulares, mediante un proceso de integración. Es decir, la aceptación de un estudiante con una necesidad en particular para aprender, sin asegurar su participación en las actividades académicas ni su aprendizaje. Es decir, los alumnos pueden estar dentro de la escuela y del aula, pero sin acceder a los aprendizajes establecidos para su grado escolar.

En el presente ensayo, al hablar de inclusión nos referimos a la sinergia que se genera para que un individuo perteneciente a un grupo vulnerable participe de manera intencionada en las actividades que corresponden a un contexto en particular, como lo es la escuela.

Visto desde la postura de una institución, ser inclusivos conlleva la aceptación de que cada individuo tiene intereses particulares, un tipo de inteligencia más desarrollada que otras, motivación hacia una asignatura, formas personales de demostrar lo que sabe o lo que ha aprendido, una personalidad. De la misma forma, ser inclusivos conlleva el reconocimiento de factores ambientales que repercuten en el aprendizaje, que son tan diferentes como integrantes hay en un grupo. Entre estos factores encontramos el tipo de familia, los hábitos y costumbres, el nivel socioeconómico, la religión, las expectativas familiares respecto a la educación, entre otros.

Por lo anterior, una escuela inclusiva no sólo debe aceptar y reconocer estas diferencias, sino también contar con procedimientos académicos y administrativos flexibles para atender las particularidades.

Abordar el tema de la diversidad complementa y amplía el de inclusión, por lo cual analizaremos este concepto en los siguientes párrafos.

La palabra diversidad proviene del latín *diversitat* y este de *diversus*, del verbo *divertere*, que significa “girar en dirección opuesta”. Al separar los componentes de *diversitat*, el prefijo *di* implica separación o divergencia, el verbo *vertere*, verter, girar o dar vueltas (pensando en tomar una opción a 180 grados de la original), y el sufijo *tat*, se refiere a una cualidad. Entonces, la palabra diversidad adquiere un significado como “cualidad de lo diverso o diferente, que por ser diverso puede ser múltiple o abundante” (*Diccionario etimológico castellano*, 2021).

Todorov (1991), en su libro *Nosotros y los otros: reflexión sobre la diversidad humana*, plantea que la diversidad humana es infinita y distingue dos perspectivas generales: por un lado, la considera como una cualidad propia de los seres humanos, cuestionándose sobre si hay una o varias especies de humanos; por otro lado, la analiza desde el plano axiológico, tratando de encontrar si los valores humanos son universales o dependen de un momento o contexto determinado. Es decir, el autor analiza la diversidad entre los diferentes grupos de seres humanos y el desarrollo moral que tiene cada uno de ellos.

En sentido antropológico hace referencia a la peculiaridad de cada persona, en cualquiera de las dimensiones y rasgos que la configuran, así como a cuantas circunstancias rodean su propia existencia. Caben en ella diferenciaciones relativas a rasgos individuales –físicos, psíquicos, comportamentales– y rasgos sociales –cultura, raza, religión, etc.– (Gento Palacios, p11).

Gento Palacios (2006), explica en su texto que, aplicado a los seres humanos, el término diversidad no se agota al hablar de quienes presentan capacidades reducidas o menos desarrolladas, sino que se extiende, también, a los que presentan perfiles de sobredotación. Hace referencia a un constructo que engloba una amplia gama de necesidades de cualquier persona.

En Chile, se hizo un análisis sobre la diversidad cultural en escuelas con alumnos migrantes y, en este estudio, se define la diversidad como “la diferenciación étnica, en términos de población indígena o pueblos originarios,

vinculada frecuentemente a categorías estáticas y esencialistas de identidad y cultura” (Stang-Alva *et al.*, 2021).

Con relación a lo anterior, en el libro *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnología*, Héctor Díaz Polanco debate la relación entre la pluralidad y sociedad globalizada y entiende el concepto de diversidad como la coexistencia de sistemas culturales distintos y la necesaria convivencia de varios enfoques doctrinales de carácter comprensivo (filosóficos, religiosos, políticos, etc.) que permiten a los individuos construir distintas visiones del mundo (2006).

La diversidad considera las diferencias explícitas, implícitas e, incluso, las semejanzas entre individuos (Paz Maldonado, 2018). Paz Maldonado nos acerca al concepto de diversidad dentro del contexto educativo y explica que educar en la diversidad supone una educación con oportunidades y participación de todos y que puede analizarse desde diferentes perspectivas, como la académica, religiosa, sociocultural, entre otras (2018).

Para complementar, Rosano describe la diversidad como una cualidad propia de la vida. Considera que la diferencia es lo normal. Una diversidad que no es desigualdad, sino respeto por los colectivos sociales segregados por diferentes factores. La diversidad caracteriza a la sociedad y, por consiguiente, al sistema educativo y hace referencia al abanico de personas diferentes (Rosano, 2008).

Dentro del marco de la educación inclusiva, se entiende como diversidad a una serie de condiciones personales, culturales o sociales que caracterizan a una persona, mismas que deben considerarse en los procesos educativos para conseguir un mayor desarrollo, una integración social y una cultura de paz (Booth & Vaughan, 2000).

A partir de lo anterior, se desarrolla el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), el cual contempla la diversidad como un concepto aplicable a todos los estudiantes que tienen diferentes capacidades que se desarrollan en mayor o menor grado, por lo que cada cual aprende de una forma única, diferente al resto (Pastor *et al.*, 2016). El DUA es un enfoque que permite abarcar dichas diferencias mediante la planeación y evaluación didáctica centradas en la diversidad.

De acuerdo con los autores citados, el concepto de diversidad hace énfasis en la diferencia propia de la naturaleza, en general, y de los seres humanos, en particular, de acuerdo con aspectos sociales, culturales, personales,

económicos, físicos, psíquicos, sensoriales, entre otros. A pesar de que la revisión etimológica hace referencia a la separación por dichas diferencias, hablar de ambientes inclusivos es reconocer, aceptar y considerar que cada individuo es un cúmulo de elementos que lo hacen ser quien es y que esas diferencias, en lugar de separar, pueden complementarse para lograr las metas que se establezcan para ellos, ya sea en la escuela, en el trabajo, en la familia u otros ambientes sociales.

En el presente ensayo, el objetivo es analizar el desarrollo de las funciones ejecutivas en ambientes escolares con ciertas características, para conocer cómo impacta en el desarrollo de las mismas.

Hablar de ambientes diversos es un tema que ha impactado en los equipos de trabajo, pues permiten la innovación y mejoran la rapidez con la cual se adaptan al cambio. En un artículo publicado en la revista *Expansión*, Nancy Malacara (2021) hace un análisis de las empresas con una cultura que impulsa la innovación, encontrando que una característica de estas es que la plantilla de empleados está conformada por equipos diversos. La interdisciplinariedad y el considerar las ideas de todos es lo que permite que las organizaciones estudiadas se adapten hasta nueve veces más rápido que las empresas que trabajan con empleados que tienen un perfil homogéneo (p. 64). En este contexto, resaltan varias habilidades relacionadas con las funciones ejecutivas, como la flexibilidad para adaptarse al cambio, la generación de nuevas ideas, la creatividad, la innovación, entre otras.

El concepto de funciones ejecutivas implica en sí mismo una paradoja. Por un lado, se consideran como una agrupación; por otro, está integrado por diferentes habilidades independientes. Entre los autores que han abordado el tema, encontramos diferencias en la conceptualización, por las habilidades que incluye cada uno de ellos (modelo factorial).

El término fue acuñado por Muriel Lezak, como *executive functions* (funciones ejecutivas), al hacer una comparativa entre estas habilidades y las actividades que desempeña un administrador o un ejecutivo dentro de una empresa (Lezak, 1982).

Según Lezak (1982), las funciones ejecutivas (FFEE en lo sucesivo) son las capacidades para formular metas, planear y cuidar que los planes se apliquen efectivamente y son esenciales para ser independientes, creativos y desempeñarnos con éxito en el ámbito social. Las categoriza en cuatro

áreas: 1) formulación de metas, 2) planeación, 3) automonitoreo y 4) desempeño efectivo.

El modelo propuesto por Boone en 1998, agrupa las FFEE de acuerdo a un análisis factorial en tres tipos: las habilidades relacionadas con la flexibilidad cognitiva, las relacionadas con la velocidad de procesamiento y, por último, las relacionadas con la atención básica y dividida, así como la memoria a corto plazo (Boone *et al.*, 1998).

En el estudio hecho por Miyake y colaboradores (2000), se clasificaron las FFEE en fluidez cognitiva, actualización (o monitorización) e inhibición, relacionándolas con la direccionalidad del comportamiento hacia una meta o la solución de problemas.

Constituyen habilidades cognitivas de orden superior que permiten a la persona el logro de un objetivo, mediante el diseño lógico y planificado de una serie de acciones o estrategias, la capacidad de automonitorear el proceso que ha desarrollado, revisar las estrategias de solución, corregir los errores, así como modificar las acciones y comportamientos que necesita para conseguir lo que desea (Roselli, Matute y Ardila, 2010; Rodríguez, 2011).

En síntesis, las FFEE fusionan la información que se recibe a través del sensorio, con aquella que refleja los estados internos del sujeto, para tomar decisiones y actuar de acuerdo con el resultado esperado y a las consecuencias que surjan de lo que se disponga.

La maduración inicia desde la concepción, con procesos básicos de alerta y atención, alcanzando su máximo progreso en la adolescencia. A los dos años, aparecen indicios de que el niño cuenta con habilidades para controlar su comportamiento con base en información previa, lo que se asocia con la memoria operativa o memoria de trabajo; el metaconocimiento, inicia a los 4 años y se logra entre los 6 y 8 años.

Entre los 7 y 12 años, se observa un incremento significativo de la sustancia gris de la corteza prefrontal y el proceso de mielinización no deja de aumentar hasta la tercera década de la vida, lo que complementa el proceso de madurez, al propiciar un incremento de conexiones nerviosas, así como de conexiones más eficientes.

En la recopilación de antecedentes hecha por González (2015), los estudios de los lóbulos frontales demuestran que la corteza prefrontal sigue un proceso continuo de poda hasta los 16 años, mejorando la ejecución en

tareas cognitivas. Se ha identificado que, a los doce y quince años, se alcanza el máximo desempeño en la flexibilidad cognitiva y la planeación por pasos, respectivamente. Por otro lado, las tareas relacionadas con la atencionalidad se desarrollan entre los siete y nueve años de edad, alcanzando su máximo desempeño a los 12 años, mientras que el control inhibitorio llega a su cúspide a los 10 años y, la memoria operativa, a los 13.

Diversos autores, como Carlson, Garon, Bryson y Smith, Goygtag y colaboradores, citados por Martino (2011), así como González (2015), han mencionado que la edad preescolar es un periodo crítico para el desarrollo de este grupo de habilidades, principalmente porque en esta etapa los niños se encuentran interiorizando el sistema moral de su contexto para regular su comportamiento. En este periodo, funcionan de forma externa, pues el niño requiere, por ejemplo, hablar para recordar los pasos que siguen al ejecutar una tarea. No es sino hasta los seis años, cuando se empieza a interiorizar el lenguaje, que su funcionamiento también se modifica, aplicándose de forma interna.

Norman y Shallice (en Muñoz, 2009) propusieron un modelo del funcionamiento de las FFEE en el contexto de acción, según el cual, el comportamiento del individuo depende de la interpretación de situaciones o estímulos que se le presentan, ante los cuales toma decisiones para responder o actuar.

Si se analiza este modelo, se puede reconocer que estas decisiones implican el funcionamiento de todo el cerebro, por lo que involucran desde los procesos cognitivos básicos (atención a estímulos sensoriales, la percepción o interpretación de la información, el comparar el estímulo con la información guardada en la memoria), hasta la regulación de respuestas automáticas, el monitoreo del individuo, la resolución de problemas. Asimismo, nos permite comprender que las FFEE no son sólo procesos cognitivos, sino que tienen un elemento comportamental que permite al ser humano adaptarse a situaciones nuevas de su contexto.

Entre las investigaciones que relacionan la mejora de las funciones ejecutivas con el tipo de escuela, encontramos dos estudios realizados en Colombia por Villamizar y Guevara (2013) y Martínez y Henao (2006), así como el estudio realizado en España por Flores-Lázaro y colaboradores (2014), quienes compararon el tipo de escuela (bilingüe y no bilingüe o nivel de bilingüismo), con la mejora en las funciones ejecutivas.

Villamizar y Guevara, (2014), evaluaron una muestra aleatoria de 35 adolescentes de Educación Básica, pertenecientes a dos escuelas bilingües. Analizaron la relación entre el nivel de bilingüismo y el desarrollo de las funciones ejecutivas y encontraron una correlación significativa positiva entre el bilingüismo e inhibición, así como correlación negativa entre bilingüismo y flexibilidad cognitiva. Flores-Lázaro y colaboradores (2014) mencionan que esa diferencia en el desempeño en la habilidad de inhibición se debe a la necesidad de tener que elegir los recursos lingüísticos que ha de aplicar en cada situación.

Por otro lado, Hernández, Molina, Smith y Rodríguez (2020), analizaron el efecto de la interpretación de un instrumento musical en las funciones ejecutivas. Los resultados confirmaron la hipótesis de que los músicos muestran un mayor desarrollo en las funciones ejecutivas que los no músicos, especialmente en los grupos de niños y adultos mayores.

Otra línea de investigación del desarrollo de las funciones ejecutivas es el estilo parental y su impacto en estas habilidades. Bernal Ruiz y colaboradores encontraron que los padres o cuidadores con competencias protectoras, reflexivas y formativas tienen hijos con FFEE más desarrolladas (Bernal-Ruiz *et al.*, 2017).

Está comprobado que la aplicación de programas para mejorar las FFEE tiene efectos significativos en los participantes, como el realizado por Romero, Pichardo, Justicia y Cano (2021), quienes aplicaron el “Executive function Training Program in Preschool (EFE-P)” con cien niños de entre 5 y 6 años de edad, para mejorar las FFEE de memoria de trabajo, control inhibitorio y flexibilidad cognitiva, evaluados mediante un pretest y postest. Lo interesante del estudio fue que los investigadores hicieron observaciones conductuales, complementarias a la aplicación de pruebas psicométricas, para valorar si los cambios cuantitativos se reflejaban en la conducta del aula, con resultados positivos.

Asimismo, Fernández-Abella y colaboradores (2019) realizaron un análisis de la intervención virtual de las FFEE, así como en habilidades matemáticas, en un grupo de 90 alumnos de 5 y 6 años, encontrando diferencias significativas frente al grupo control, por lo que infieren que es la estructura y el contenido de las tareas, y no el formato, los que impactan positivamente en la mejora de las habilidades evaluadas.

Conclusiones y reflexiones

Después de analizar los antecedentes y el contexto de la educación inclusiva, la conceptualización de la diversidad, así como el desarrollo de las funciones ejecutivas, se llegó a las siguientes conclusiones y reflexiones.

A pesar de que la diversidad es inherente al ser humano, ha sido indispensable que se aborde explícitamente en documentos oficiales para que, de manera gradual, se atienda apropiadamente a los alumnos dentro de las escuelas. Aunque por mucho tiempo la responsabilidad quedaba en el área de la medicina o la psicología, o bien, en manos de los padres, se ha empezado a abordar desde la perspectiva educativa de forma reciente.

En los últimos años, se ha visto que incluso los mismos alumnos son quienes demandan una educación de calidad, el respeto de sus derechos o la atención específica por parte de sus maestros. En un estudio hecho en Tlaxcala, México, (Márquez-Ramírez, 2015), se encontró que los alumnos con diversidad funcional o discapacidad, tienen que hacer la mayor parte del esfuerzo para formar parte de las actividades académicas de la institución, mientras que la escuela sólo se centraba en brindar accesibilidad al aula, el docente era percibido con escasa participación en procesos institucionales que favorecen la inclusión.

Hasta la publicación del *Índice de inclusión*, no se contaba con procedimientos o estructura clara para lograr la inclusión educativa, por lo cual, se asume que, si las escuelas y, sobre todo, los docentes, cuentan con claridad respecto a la forma de lograrla, se tendrá un resultado más favorable.

Al encuestar a estudiantes de nivel medio superior, se encontró que, para ellos, lograr una cultura inclusiva debe hacer partícipes a todos los involucrados en el proceso educativo (alumnos, docentes, administrativos, familias, comunidad inmediata), así como contar con un ambiente cordial, seguro, de colaboración y confianza (Riquelme, 2018).

El reconocimiento de los beneficios de la inclusión educativa puede convertirse en un factor de sensibilización para las instituciones y el personal. Estos beneficios no sólo son para los alumnos vulnerables, sino para todo aquel que participe en un ambiente en donde se promueve la diversidad.

En este sentido, resulta interesante analizar las investigaciones que asocian las FFEE con el tipo de escuela. Villamizar y Guevara (2013), Martínez y

Henaó (2006), así como Flores-Lázaro y colaboradores (2014) compararon el tipo de escuela (bilingüe y no bilingüe o nivel de bilingüismo), con la mejora en las funciones ejecutivas. Una reflexión importante es que el desempeño en FFEE se debe a la necesidad de tener que elegir los recursos lingüísticos que han de aplicar en cada situación (español o inglés).

Considerando los hitos de desarrollo de las FFEE, así como su desarrollo en ambientes laborales diversos, nos permite inferir que los estudiantes que asisten a escuelas inclusivas, en donde se respeta y promueve la diversidad, desarrollarán habilidades como la flexibilidad para adaptarse al cambio, la generación de nuevas ideas, la creatividad, la innovación, entre otras. La educación inclusiva adquiere importancia para el desarrollo de las funciones ejecutivas desde el preescolar, tanto en alumnos vulnerables como en alumnos regulares.

Referencias

- Bernal-Ruiz, F., Rodríguez-Vera, M., González-Campos, J., & Torres-Álvarez, A. (2017). Competencias parentales que favorecen el desarrollo de funciones ejecutivas en escolares. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 163-176. <https://doi.org/10.11600/1692715x.16109>
- Boone, K. B., Pontón, M. O., Gorsuch, R. L., González, J. J., & Miller, B. L. (1998). Factor analysis of four measures of prefrontal lobe functioning. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 13(7), 585-595. [https://doi.org/10.1016/S0887-6177\(97\)00074-7](https://doi.org/10.1016/S0887-6177(97)00074-7)
- Booth, T., & Vaughan, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO.
- CNDH. (1959). *Marco normativo CNDH*. 1-3.
- Diccionario etimológico castellano (s. f.) Diversidad. Diccionario etimológico castellano. Recuperado en <http://etimologias.dechile.net/>
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. informe completo.pdf. En *Google Docs* (p. 156). https://drive.google.com/file/d/1Eoi7ujaVFZyiLpK9hfPSdHhWvwLK0_KH/view?usp=embed_facebook
- Díaz Polanco, Héctor (2006). *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnología*. Siglo XXI Editores.
- Domínguez Alonso, J., López Castedo, A., & Vázquez Varela, E. (2016). Atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria: Análisis desde la inspección educativa. *Aula Abierta*, 44(2), 70-76. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2016.03.002>

- Fernández-Abella, R., Peralbo-Uzquiano, M., Durán-Bouza, M., Brenlla-Blanco, J. C., & García-Fernández, M. (2019). Virtual Intervention Program to Improve the Working Memory and Basic Mathematical Skills in Early Childhood Education. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 17-23. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.09.002>
- Flores-Lázaro, J. C., Castillo-Preciado, R. E., & Jiménez-Miramonte, N. A. (2014). Desarrollo de funciones ejecutivas, de la niñez a la juventud. *Anales de Psicología*, 30(2), 463-473. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.155471>
- Gento Palacios, S. (2006). Propuesta para una acción educativa de calidad en el tratamiento de la diversidad. *Revista Complutense De Educación*, 17(2), 11-34. Recuperado en <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0606220013A>
- Hernández-Campos, M., Molina-Delgado, M., Smith-Castro, V., & Rodríguez-Villagra, O. A. (2020). Executive Functions Between Musicians and non-musicians: A metanalysis. *Interdisciplinaria*, 13(2), 37-42. <https://doi.org/10.16888/INTERD.2020.37.2.3>
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa [Challenges to Teachers Training: Educational Inclusion]. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 287-297. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000100016
- Lezak, M. D. (1982). Assessing Executive Functions. *International Journal of Psychology*, 17(1-4), 281-297. <http://doi.wiley.com/10.1080/00207598208247445>
- Márquez-Ramírez, G. (2015). University students with visual functional diversity. Their challenges. *Revista Iberoamericana de Educacion Superior*, 6(17), 135-158. <https://doi.org/10.1016/j.rides.2015.02.002>
- Martino, F. S. M. A. C. P. (2011). *Desarrollo de las funciones ejecutivas en niños preesclares: una revisión de algunos de sus factores modulares* (pp. 93-100). Liberatit.
- Parra Cortés, R. (2018). La Agenda 2030 y sus Objetivos de Desarrollo Sostenible. *Revista de Derecho Ambiental* (10). <https://doi.org/10.5354/0719-4633.2018.52077>
- Pastor, C. A., Serrano, J. M. S., & Río, A. Z. del. (2016). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). *Crea Con Diseño Universal de Aprendizaje*, 1-45.
- Paz Maldonado, E. J. (2018). La formación del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *IE Revista de Investigación Educativa de La REDIECH*, 9(16), 67-82. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i16.108
- Presidencia de la República (2016). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. 1.
- Ramírez, F. & Cardona, J. (2020). *Discursos, prácticas y temáticas de maestros y maestras en primera infancia acerca de la diversidad sexual y de género: límites y posibilidades para la consolidación de una educación inclusiva*. (pp. 59-82). *Revista Interamericana de investigación, educación y pedagogía*. <https://doi.org/10.15332/s1657-107x>
- Riquelme, E. E. S. (2018). Percepción de estudiantes de Enseñanza Media en torno a la creación de una comunidad educativa inclusiva / Perception of Middle School students around the creation of an inclusive educational community. *Polyphōnía: Revista de Educación Inclusiva/Polyphōnía: Inclusive Education Journal*, 2(1), 53-73. <https://bibliograficas.ucc.edu.co/docview/2241539068?accountid=44394>

- Romero, M., Pichardo, M. C., Justicia, A., & Cano, F. (2021). *Programa aplicado en FFE educación infantil.pdf* (pp. 20-27).
- Rosano, S. (2008). *Título el camino de la inclusión educativa en punta hacienda*. http://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/34/0050_Rosano.pdf?sequence=1
- Sánchez, T. (octubre de 2016). *Retos de la inclusión educativa en México*. Obtenido de Animal político : <https://www.animalpolitico.com/aprender-es-mi-derecho/retos-la-inclusion-educativa-mexico/>
- SEP. (2017). *Modelo Educativo: equidad e inclusión*. 178(1). Recuperado de <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12302/1/images/equidad-e-inclusion.pdf>
- SEP. (2018). Acuerdo 14/07/2018 planes y programas de estudio licenciaturas normales. *Diario Oficial de La Federación*, 1(1), 1-64. http://www.nutricion.org/publicaciones/pdf/prejuicios_y_verdades_sobre_grasas.pdf%0Ahttps://www.colesterolfamiliar.org/formacion/guia.pdf%0Ahttps://www.colesterolfamiliar.org/wp-content/uploads/2015/05/guia.pdf
- Stang-Alva, M. F., Stefoni-Espinoza, C., Riedemann-Fuentes, A. M., & Corvalán-Rodríguez, J. (2021). Narratives on cultural diversity and migration in Chilean schools. In *Magis* (Vol. 14). <https://doi.org/10.11144/JAVERIANA.M14.NDCM>
- Todorov, Tzvetan (2006). *Nosotros y los otros: reflexión sobre la diversidad humana*. Siglo XXI Editores.
- Torres González, J. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educativa*, 49(1), 62-89. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.49-Iss.1-Art.4>
- Trujillo Holguín, J. A. (2020). La educación especial en México, un recorrido histórico desde el ámbito normativo. *Desarrollo Profesional Docente: Reflexiones y Experiencias de Inclusión En El Aula, 1976*, 15-29. <http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro5/TP05-1-01-Trujillo.pdf>
- Trujillo Holguín, J. A., Rubio Molina, P., & García Leos, J. L. (2015). Las reformas educativas en México: un recuento de las modificaciones constitucionales (1934-2013). *Desarrollo Profesional Docente: Las Competencias En El Marco de La Reforma Educativa, 2015*, 77-92. <http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro1/2-1TrujilloHolguin.pdf>
- UNESCO. (2005). Inclusion UNESCO. *Unesco*, 37.
- Villamizar, G., & Guevara, E. (2014). Bilingüismo y desempeño de las funciones ejecutivas en adolescentes de colegios bilingüe y no bilingüe. *Revista de Pedagogía*, 34-35(95-96), 35-58.

Estudio comparativo sobre deserción en nivel medio superior y superior de Zacatecas y Saltillo: análisis de los métodos y técnicas de enseñanza

Sonia Robles Castillo

Jesús Eduardo Ortiz Delgado

Irving Ernesto Cuellar Pacheco

El uso adecuado de los métodos y técnicas de enseñanza son cruciales en el desarrollo de habilidades y competencias de aprendizaje; no obstante, cuando estos fallan, pueden dar origen a varias problemáticas como la deserción. En el caso del Colegio Nacional de Educación Profesional (CONALEP) Saltillo, la mayoría de los educandos provienen con deficiencias en su educación obligatoria, así como a nivel familiar, ya que existen problemáticas de distinta índole como pobreza, violencia intrafamiliar, alcoholismo, drogadicción y situaciones del entorno.

Asimismo, en el Centro de Actualización del Magisterio (CAM), del estado de Zacatecas, comúnmente se ha dado la deserción por diversos motivos. En el trabajo que se pretende desarrollar se puede identificar que en el plan 1999 de Educación Secundaria de Escuelas Normales, la deserción se disparó, sobre todo en tercer semestre, que es cuando inician las materias de especialidad, y en el plan de estudio 2018 de Escuelas Normales, la deserción se presenta desde primer semestre. Coincide entonces que se da por los cursos de especialidad de cada programa educativo.

Por lo tanto, bajo las anteriores problemáticas, se considera la importancia de indagar –en este caso– sobre los métodos y técnicas que utilizan los

docentes tanto de medio superior como superior para analizar si este aspecto puede ser la causa de la deserción que se ha generado y, de ser afirmativa la hipótesis, será necesario establecer los parámetros e indicadores de mayor incidencia que permitan describir cuáles son los mayores problemas en la práctica docente.

Para este estudio, se pretende diseñar un instrumento con tres campos de análisis, uno que recupera información sobre la deserción en educación media superior, otra en el nivel superior y, finalmente, un campo de recuperación sobre los métodos y técnicas de enseñanza utilizados en ambos niveles, de manera que ello permita medir el impacto en la deserción.

Asimismo, se realizará un instrumento a modo de entrevista con los jóvenes que han desertado para conocer las razones por las que han decidido abandonar sus estudios.

La propuesta para este trabajo es diseñar un eje de vinculación desde el Programa Institucional de Tutorías en el que se diseñe un curso propedéutico específico para fortalecer el área vocacional de los futuros docentes egresados del Centro de Actualización del Magisterio, además de gestionar la aplicación de baterías psicométricas para explorar desde un inicio las posibles amenazas en el área de deserción. Asimismo, en el CONALEP se pretende realizar cursos y talleres dirigidos a profesores, padres de familia y alumnos para atender el tema y forjar un proyecto de vida laboral y profesional, de modo que los alumnos encuentren en el ámbito educativo una oportunidad de bienestar y seguridad tanto social como económica.

Desarrollo

Con base en el incremento de deserción escolar que se ha visto durante los últimos años y vinculado con las innumerables problemáticas que han surgido en el campo de la enseñanza, surge la intención de indagar acerca de la relación entre estas variables, *deserción escolar, nivel superior, nivel medio superior, procesos de enseñanza y aprendizaje*. No obstante, este estudio pretende indagar a fondo para conocer algunas otras variables que permitan profundizar la causa de la problemática en la región noreste de México, específicamente en Saltillo y Zacatecas.

En cuanto a los antecedentes que existen al respecto, cabe mencionar que se han encontrado varios trabajos sobre estrategias y metodologías de la enseñanza y su vinculación con los procesos de aprendizaje; sin embargo, no hay suficiente literatura que impacte en el tema de las técnicas de enseñanza y su relación con la deserción.

Asimismo, en cuanto a la deserción se ha encontrado que mientras en el CAM esta se da en mayor medida durante los primeros semestres y que ello puede ocurrir probablemente porque los jóvenes no han definido su vocación, también cabe la posibilidad de que esto se deba a las prácticas docentes de los formadores. En cambio, en el CONALEP, plantel 2 de Saltillo, Coahuila, las causas pueden obedecer a otros factores, como el entorno familiar, social y económico. Para intentar investigar la deserción escolar entre las dos instituciones, tanto CONALEP como el CAM, en algunos grupos se revisará por generaciones desde 2019 hasta 2023 en las dos escuelas.

Con base en lo establecido anteriormente, se pueden detectar algunas diferencias de conceptos de deserción, en terminación del abandono escolar, rezago escolar, eficiencia terminal, etc. De acuerdo con Gallón, Castaño y Vásquez, (2008), manifiestan algunos criterios de deserción, donde los clasifican con el tiempo y espacio, de la siguiente manera.

- ⇒ Deserción precoz: el individuo que, habiendo sido aceptado por la universidad, no se matricula.
- ⇒ Deserción temprana: aquel que abandona sus estudios en los primeros semestres de la carrera.
- ⇒ Deserción tardía: quien abandona los estudios en los últimos semestres, es decir, una vez cursados al menos la mitad de los semestres establecidos en el programa académico.
- ⇒ Deserción interna o del programa académico: se refiere al alumno que decide cambiar su programa académico, y cursar otro que ofrece la misma institución universitaria
- ⇒ Deserción institucional: cuando el estudiante abandona la universidad.
- ⇒ Deserción del sistema educativo: que se produce cuando el individuo abandona sus estudios para dedicarse a otras actividades distintas. (p. 260).

En general, acorde a lo establecido en los diferentes sentidos ya mencionados, cabe señalar que la clasificación y los resultados en los estudios realizados de Gallón Castaño y Vásquez (2008) mencionan cuatro conjuntos de factores individuales, académicos, socioeconómicos e institucionales como determinantes de la deserción estudiantil, ya que las variables incluidas en cada uno de estos parecen explicar fundamentalmente las diferencias entre los estudiantes.

En conclusión, de este análisis se destaca que la deserción en los alumnos del CAM, se considera que dicha institución presenta una similitud con la investigación realizada de los autores ya mencionados.

Bajo esta perspectiva, la evaluación toma un papel fundamental, ya que es un proceso que requiere rigor desde el inicio de los procesos formativo. Con base en ello, el profesor diseñará un plan de trabajo con las metodologías y estrategias adecuadas que les permitirá evaluar de manera constante los aprendizajes de los alumnos, por lo que esta evaluación permitirá a la par del proceso tutorial monitorear el desempeño y la evolución de los estudiantes.

La idea de deserción es muy extensa en el sentido de que algunos autores lo explican desde su propia perspectiva, aludiendo a que los alumnos abandonan su formación por causas de índole socioeconómica dependiendo de las variables dependientes que se encuentren localizadas. Examinando el concepto de deserción, autores como Chulim y Narváez lo definen de la siguiente manera:

[...] la más tradicional de ambas, es más ad hoc con las preocupaciones y políticas específicas de las instituciones, aunque los expertos pudieran llegar a considerarla como una definición muy ambigua. Esencialmente, esta definición señala que cualquier estudiante matriculado que abandona sus estudios es un desertor. (Chulim & Narváez, 2012, p.24.)

Cabe mencionar que existe un conjunto de problemas que perjudican la coyuntura para el proyecto de vida de los alumnos, con índices que han ido creciendo sobre todo en las soluciones que no se han plasmado. Como lo menciona García (2016), se sentenciaban a los alumnos que retrasarían su proyecto de vida por insuficiencia, motivación y orientación, admitiendo que pueda reemplazar la efectividad. En el caso de Estados Unidos, se observa una innovación; al respecto, el autor argumenta que “de acuerdo a lo que plasma en su artículo el concepto de deserción está ampliamente

extendido, y se refiere a jóvenes de entre 16 y 24 años que abandonan el sistema educativo sin haber finalizado la educación secundaria superior o equivalente” (García, 2016, p.193).

El autor citado afirma que el concepto de definición demora en términos absolutos como por ejemplo Eurostat, que es un proyecto para eludir el abandono y situar al alumno alrededor de una excepcional formación de la personalidad estimulando sus aptitudes, y el progenitor posee, de manera primordial, la meta de contemplar a su hijo durante el proceso de su conformación.

En este ambiente se incluyen trabajos como el realizado por los autores Hernández y Prados (2017), quienes ponen en crítica el infame comportamiento de los estudiantes; a la par que algunos padres de familia, desde el punto de vista tradicional, adolecen de análisis, crítica y reflexión dentro de la formación del alumno. Por ejemplo, se comenta posteriormente que el fracaso de los padres a la falta de atención a sus hijos, y el de los alumnos, al deplorable nivel académico de estos lo que ocasionó este problema por el no interés de participar con el resultado es la desmotivación con la relación con el entorno institucional, según la autora el concepto lo define de la siguiente manera; “La palabra deserción significa desertar o abandonar; por tanto, al añadir el término escolar a esta palabra, estamos hablando del abandono escolar del alumnado, que se trata de una decisión personal causada por diversos factores” (Hernández & Martínez, 2017: p. 92).

Por otra parte, Páramo (1999) toma como objeto de estudio las instituciones de nivel medio superior; señala que, durante el desajuste del procedimiento educativo, se manifiestan en algunas universidades, por medio del adiestramiento típico, los intereses y pugnas políticas que pueden dañar nocivamente la calidad académica, lo que desmotiva al alumno a la deserción. En este texto, plantea el autor que el enfoque de la deserción cubre tanto aquellos casos en los cuales se abandona el programa de formación y/o institución donde se realiza: “bien para continuar en otro programa en otra o en la misma institución o bien para abandonar definitivamente las aulas de clase” (Páramo, 1999: p.8).

La propuesta de Daniel George Morrow es básica para este proyecto. El psicólogo educativo define el concepto desde su panorámica considerando que hay diversos tipos de deserción; una de ellas en algunos casos posee muchas variables dependientes. Esto lo plantea en su artículo “La

estandarización de la práctica en el análisis de la deserción escolar” aplicando los datos estadísticos en casos de población de incidencias que han acontecido en ciertas instituciones. El estudio, señala Morrow, define a la deserción “cuando un estudiante que estuvo inscrito en la escuela, la abandona por un largo periodo de tiempo y no se inscribe en otro colegio. Empero, no se toman en cuenta todos aquellos estudiantes que estuvieron enfermos o fallecieron, aquellos estudiantes que estuvieron enfermos o fallecieron.” (Morrow, 1986, p.87)

Kochan (2000) da un aporte al estudio de la deserción y sobre el concepto de la fase del desarrollo de interrupción en el proceso estudiantil. La propuesta teórica de los autores previamente abordados puede ser de gran utilidad para este trabajo, sobre todo para abordar las diferentes formas de abandono. Otra manera de abordar este concepto es cuando “un estudiante que se inscribió en algún momento del año anterior y no se inscribió a principios del año corriente o actual, dejando inconclusa su preparación y sin haber sido transferido a otra escuela” (Kochan, 2000, p.10).

Se debe revisar la investigación de estos autores que deja ver el área geográfica puesto que depende mucho dónde se encuentra situada la institución en el cual surgen ciertas problemáticas y causas de deserción escolar, debido a que varían algunos factores de deserción mencionando el siguiente párrafo:

[...] La deserción o abandono de los estudios, afecta mayoritariamente a los sectores pobres y a la población rural. En el país en general, la deserción tiende a ocurrir con frecuencia alrededor de los 10 años, edad en la cual los niños/as comienzan a trabajar; sin embargo, en diversos centros educativos se aprecia mayor deserción en los primeros niveles. (Moreno y González, 2005: p. 1)

En la investigación de Berreneche (2013) se menciona que no existe un parámetro teórico en sí, por lo que interpreta el fenómeno más allá del indicador refiriéndose al “ausentismo o abandono de un joven de la institución donde se matriculó para cursar el año escolar”. Así mismo, en el estudio de caso que se llevó a cabo en Santiago de Cali, Colombia, se analizan las diferentes causas y consecuencias, que como resultado de este estudio, en el cual, da por encima de un índice de deserción de manera voluntaria, y como conclusión menciona que,

“los hallazgos realizados en la institución respecto a los motivos por los cuales los jóvenes de la jornada diurna y vespertina entre el periodo 2008 al 2012 no concluyeron satisfactoriamente el ciclo escolar, se encontró que estos se dividen en tres tipos de casos: endógenos, exógenos y estructurales”. (Berreneche, 2013, p. 82).

En este sentido, se observa como los tres tipos de casos, de acuerdo con Berreneche 2013, da pauta a un rendimiento escolar de los estudiantes, detectando las diferentes problemáticas de las posibles causas de la deserción.

Según Himmel (2002), menciona dos categorías, retención, que se entiende la persistencia de los estudiantes en un programa de estudios universitarios hasta lograr su grado o título, y la segunda es deserción, se refiere al abandono prematuro de un programa de estudio antes de alcanzar el título o grado. Por ende, se considera este análisis sobre una consideración en los diferentes contextos escolares y, que a medida establecer la detección de los diferentes casos de los estudiantes.

De acuerdo a lo establecido por Braxton et al. (1997) citado por Himmel (2002), sobre las diferentes causas de algunos factores que dan pauta a las dos categorías de retención y deserción, mencionando los siguiente:

Los enfoques del análisis de la deserción y retención pueden ser agrupados en cinco grandes categorías, dependiendo del énfasis que otorgan a las variables explicativas, ya sea individuales, institucionales o del medio familiar. De esta manera es posible reconocer los siguientes enfoques:

- Psicológicos
- Económicos
- Sociológicos
- Organizacionales
- De interacciones

En estas categorías, se desencadenan los diferentes tipos de problemáticas por los estudiantes y que hacen referencia al rendimiento académico, y por ende, socializar las variables y reducir la deserción

Antecedentes

La palabra deserción hace referencia a aquella persona que abandona alguna institución. Se podría decir que, en el ámbito escolar, la deserción ocurre

cuando los estudiantes dejan los estudios por diferentes causas. Tinto (1989) define la deserción desde una perspectiva personal, y hace hincapié en la importancia de referirse a las metas y propósitos que tienen las personas al incorporarse al sistema de educación superior, ya que la gran diversidad de fines y proyectos caracteriza las intenciones de los estudiantes que ingresan a una institución, y algunos de ellos no se identifican con la graduación ni son necesariamente compatibles con los de la institución en que ingresaron por primera vez.

En este sentido, Vicent Tinto (citado en Callejas, Altamirano y Núñez, 2019), describe que en la educación superior se pierde fácilmente en el error de confundir abandono con deserción: “Existe una gran variedad de comportamientos denominados con el rótulo común de ‘deserción’; más no debe definirse con este término a todos los abandonos de estudios, ni todos los abandonos merecen intervención institucional” (Tinto, 1989: p. 1).

El problema de la deserción en educación superior no solamente se presenta en las instituciones de México, sino que se refleja a nivel mundial; por ende, se ha detectado la deserción y el rezago escolar como problemáticas graves que aún siguen presentándose en las instituciones educativas y específicamente en la Educación Superior. De acuerdo con Gallón, Castaño y Vásquez (2008), es necesario disminuir el problema, debido a que influye en los procesos económicos, sociales, culturales y políticos de la nación. Se ha detectado que según la valoración del CIEES, en el CAM, sólo dos de cada tres alumnos de una generación terminan sus estudios.

El hablar de la deserción en instituciones de nivel superior ha creado mucha polémica, ya que se mencionan diferentes casos del porqué se da este fenómeno. Tinto (1989), también citado en Gallón, Castaño y Vásquez, (2008), afirma que

[...] el estudio de la deserción durante la educación superior es extremadamente complejo, ya que implica tomar en consideración no sólo una gran variedad de perspectivas, sino también toda una gama de tipos de abandono diferentes. Adicionalmente, afirma que ninguna definición puede captar en su totalidad la complejidad de este fenómeno, por lo que corresponde a los investigadores elegir la definición que mejor se ajuste a sus objetivos y al problema que van a investigar. (p. 9)

De acuerdo con lo citado anteriormente, en las instituciones educativas, todos los estudiantes que abandonan su educación superior pueden ser

clasificados como desertores y, por lo tanto, muchos autores asocian la deserción con los fenómenos de eficiencia terminal y retiro forzoso.

Cabe mencionar, que existen diferentes factores de deserción, donde influye todo el contexto escolar, social y sobre todo las instituciones educativas. Como lo han mencionado Araiza y Marín (2009), citados por López y Beltrán (2017), la deserción escolar es una problemática que hoy en día afecta el nivel de vida tanto en los jóvenes que dejan de asistir a la escuela como en las instituciones que lo experimentan, siendo de las mayores preocupaciones de las instituciones educativas, gobierno y sociedad.

En este sentido, el fenómeno de la deserción en las escuelas normales y el CAM se ha demostrado de manera general, ya que no se identifica un concepto como tal; asimismo, se contribuye en el sentido de las escuelas de nivel superior.

El propósito de este trabajo es que a partir de los hallazgos recabados y analizados se pueda diseñar una estrategia que atienda a profundidad las problemáticas inmersas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera que pueda atenderse la deserción escolar tanto del nivel medio superior como superior, ya sea que deba considerarse un taller o seminarios en los que se contemplen a los diferentes actores educativos como los factores causantes del problema. De este modo, la aplicación adecuada de los métodos y técnicas de enseñanza realizando algunas dinámicas psicopedagógicas será de gran soporte en esta propuesta educativa.

En primer término, el estudio pretende descubrir los principales contextos vinculados con la deserción escolar. En el CAM, se identifican algunos factores que desencadenan la deserción, como la reprobación en relación a los cursos de especialidad, perfil de ingreso no idóneo, última opción de ingreso a la licenciatura, motivación e incluso la poca vocación en la docencia, entre otros. Por ende, la deserción se ve afectada por estas acciones vinculadas al desarrollo profesional del alumnado.

Diseño de la investigación

La investigación que se pretende llevar a cabo estará enfocada a la metodología mixta; es decir, de tipo cualitativo y cuantitativo, en la cual se recolectarán datos para sistematizar información sobre la percepción que tienen los

directivos, docentes y alumnos de las escuelas CAM y CONALEP Saltillo, respecto a la deserción escolar. En este sentido, analizar por medio de un instrumento el uso de las técnicas y metodologías de enseñanza en ambos planteles, para detectar si es la parte fundamental de la deserción.

Esta muestra se llevará a cabo con 50 docentes del CAM. 50 CONALEP sede Saltillo, y alumnos de la generación 2019-2023 de CAM, tanto adscritos a la matrícula, como desertores, así como a los alumnos de CONALEP.

Asimismo, se diseñarán algunas entrevistas a profesores de nivel medio superior y superior del CAM y del CONALEP para indagar sobre sus referentes acerca de las causas de la deserción, de las metodologías de enseñanza aplicadas y si éstas han tenido algún impacto en la deserción escolar.

Como objetivo general de este estudio proyectado, se tiene el conocer las razones que provocan la deserción en estudiantes del Conalep Saltillo y del Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas, así como el uso de las técnicas y metodologías de enseñanza en ambos planteles.

Y como objetivos específicos, se tendrán los siguientes:

1. Diseñar un instrumento que permita indagar sobre las causas de la deserción en estudiantes del Conalep Saltillo y del Centro de Actualización del Magisterio, Zacatecas, así como el uso de las técnicas y metodologías de enseñanza.
2. Diseñar un instrumento que permita conocer la percepción de alumnos y profesores sobre las metodologías de enseñanza y su impacto en la deserción o continuidad del trayecto escolar.
3. Analizar los resultados obtenidos en el instrumento.
4. Diseñar con base en el análisis una propuesta de intervención educativa para atender la problemática focalizada.

Conclusiones

La deserción es un área de oportunidad en los procesos educativos, por lo que es sumamente necesario atenderla desde diferentes perspectivas y puntos estratégicos. En este trabajo, como ya se mencionó, se hará a partir de la revisión de los distintos factores como el ámbito familiar, social, económico y vocacional, además de revisar el papel que juegan las técnicas y métodos

de enseñanza. Con los resultados obtenidos se pretende realizar propuestas de intervención que puedan brindar áreas de mejora y realizar las gestiones necesarias en el ámbito educativo para combatir la deserción.

Por lo anterior, es pertinente que esta problemática se atienda en un vínculo estrecho de estrategias diseñadas para el noreste de México y con ello promover el trabajo tutorial, educativo y de la responsabilidad social para disminuir la deserción escolar y ofrecer un futuro alentador en el ámbito profesional a todas y todos los estudiantes.

Asimismo, se pretende que el trabajo realizado tenga áreas de vinculación con otros estados del país para fortalecer las estrategias y que esto promueva la atención a la problemática en otros puntos del país.

Otro aspecto importante es que los alumnos de ambas instituciones reconozcan lo que es la deserción y, sobre todo, cuáles son esas posibles causas que promueven a dejar los estudios de nivel media superior y superior. Por ende, es de suma importancia establecer un análisis sobre los resultados de los instrumentos, para valorar y establecer estrategias de trabajo tutorial, con el fin de lograr disminuir la deserción.

Referencias

- Barreneche Muñoz, F. C. (2013). *Deserción escolar, de un concepto que no concluye: casos de no conclusión satisfactoria del ciclo escolar en la institución educativa de Santa Librada* [Universidad del Valle]. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/6446/0461928-p.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Callejas, F., Altamirano, R., & Núñez, M. (2019). *Factores causales de la deserción escolar en la Benm (generaciones 2012-2017)*. Conisen, 1-13.
- Franklin, B. J. & Kochan, S. (2000). *Collecting and reporting dropout data in Louisiana*. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.496.365&rep=rep1&type=pdf>
- Gallón, S., Castaño, E., & Vásquez, J. (2008). *Análisis de los factores asociados a la deserción estudiantil en la Educación Superior: un estudio de caso*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/28200111_Analisis_de_los_factores_asociados_a_la_desercion_estudiantil_en_la_Educacion_Superior_un_estudio_de_caso
- García Fernández, B. (2016). Indicadores de abandono escolar temprano: un marco para la reflexión sobre estrategias de mejora. *Perfiles Educativos*, XXXVIII(154), 191-213. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v38n154/0185-2698-peredu-38-154-00191.pdf>

- Hernández Prados, M. Á., Álvarez Muñoz, J. S., & MARTÍNEZ, A. (2017). El problema de la deserción escolar en la producción científica educativa. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, XXVII(1), 89-112. <https://www.redalyc.org/pdf/654/65456040007.pdf>
- Himmel, E. K. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista Calidad en la Educación*, (17), 91-101. <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/409/409>
- López, L. & Beltrán, A. (2017). La Deserción en estudiantes de educación superior: tres percepciones en estudio, alumnos, docentes y padres de familia. *Revista Pistas Educativas*, 39(126), 143-159.
- Morrow, G. (1986). *Estandarización de la práctica en el análisis de la deserción escolar*.
- Narváez Trejo, O. M., Dzay Chulim, F. (2012). *La deserción escolar desde la perspectiva estudiantil*. Editorial Manda. Recuperado de <https://www.uv.mx/personal/onarvaez/files/2013/02/La-desercion-escolar.pdf>
- Páramo Jaime, G. (1999). Deserción Estudiantil Universitaria Conceptualización. *Revista Universidad Eafit*, 14. <file:///C:/Users/netox dx/Downloads/1075-Texto del artículo-3396-1-10-20120703.pdf>
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior*, 71(18), 1-9. Recuperado de http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista71_S1A3ES.pdf

El modelo de gestión directiva en situaciones de emergencia: SARS-COV-19

Mónica Daniela Elizondo Chao

La situación de emergencia del SARS-COV-19 en todos los países del mundo vino a replantear y hacer evolucionar nuevos paradigmas en el sector educativo. La figura educativa fue el eje rector para darle solución a las demandas de los agentes educativos en los procesos administrativos, pedagógicos y promover un clima organizacional positivo en los centros escolares. Comenzar a trabajar con los docentes, administrativos, alumnos y padres de familias que estaban en sus casas fue una tarea difícil, ya que la cabeza principal de las escuelas estaba definiendo los problemas de la comunidad escolar para buscar soluciones y, sobre todo, redefiniendo la gestión directiva en tiempos de pandemia.

La sociedad mexicana no estaba preparada para este cambio tan radical que provocaría el coronavirus en la educación, la cual pasaría de modalidad presencial a virtual. Hasta el día en que se publica este capítulo, existen centros donde continúa la modalidad híbrida. Este desafío sin precedentes sin dudas reafirmó el origen de nuevo paradigma en el modelo de gestión directiva, replanteando un nuevo estilo de liderazgo en situaciones emergentes, y la manera en que la figura directiva puede promover un clima organizacional en los agentes educativos y el desempeño de la gestión estratégica escolar en contexto de emergencia.

La gestión directiva en el contexto de pandemia permitió buscar estrategias de planificación para enfrentar la problemática del cambio de modalidad presencial a la modalidad virtual; todas las gestiones administrativas,

pedagógicas y de comunicación tendrían que migrar a la virtualidad y esto provocaba incertidumbre en los actores educativos, por lo que el papel que desempeñó la figura directiva en los centros escolares fue crucial para cubrir las necesidades de todos los participantes de la comunidad escolar.

La educación en tiempos de pandemia se ha centrado en determinar los parámetros de la gestión directiva en situaciones de emergencia; en particular, el rol del director ante esta contingencia para que, como gestor, garantice los derechos de los agentes educativos en el ámbito educativo. Para ello se debe situar la mirada en las trayectorias educativas en este contexto pandémico, entre las múltiples preocupaciones y desafíos que están teniendo los directivos. La pandemia del coronavirus nos ha replanteado, desde finales de 2019, algunas cuestiones, entre ellas se pregunta ¿cuáles son los parámetros que determinaron el modelo de gestión directiva en contexto de la pandemia?

En la presente investigación se tiene como objetivo generar algunos productos que servirán para aplicarlos en situaciones de emergencia y que el sector educativo esté preparado para cualquier situación emergente. Así, en futuras situaciones de emergencia, los directivos se podrán basar en un modelo de gestión directiva en donde se establezcan los parámetros que se deben considerar para que no se detenga la educación en situaciones emergentes, como la del COVID-19, y que todos los agentes educativos lo tengan en su alcance.

En el contexto educativo, este modelo servirá para que directivos estén preparados para cualquier situación emergente y puedan aplicarlo desde su estilo del liderazgo en situaciones particulares, identificando los parámetros para promover un clima organizacional satisfactorio en la comunidad educativa y finalmente aplicándolo a una gestión estratégica administrativa y pedagógica enfocada a la calidad. En México este desafío provocó que los ciudadanos se adaptaran a nuevas alternativas para sustentar la educación; toda las necesidades y demandas de los agentes educativos se enfocaron a la figura directiva, la cual tuvo el reto de darle seguimiento y sustentabilidad a todas las gestiones que requerían llevar el buen funcionamiento de las escuelas .

En todas las situaciones emergentes que se viven en sociedad, el sector educativo es uno de los más afectados. La pandemia del SARS-COV-19 abrió todo tipo de preguntas en cada uno de los actores educativos y nadie se imaginó la carga que tendrían los directivos de todas las escuelas de

educación básica de México y el papel que jugarían para echar andar las escuelas desde sus hogares.

Este arduo camino nos lleva a repensar en ¿cuáles son las estrategias que los directivos aplicarían en el contexto de pandemia? ¿Se puede determinar un modelo de gestión directiva que permita construir una buena escuela en situación de emergencia? En cuanto a los agentes educativos, un buen clima organizacional permite establecer una buena comunicación, a crear lazos de empatía y satisfacción afrontando los desafíos de la pandemia. La incertidumbre en relación con el tiempo de durabilidad del aislamiento social obligatorio hace que sea necesario ingresar a otra fase en que la figura directiva tendrá que repensar el proceso de gestionar de modalidad virtual a modalidad híbrida, ya que –al momento de escribir esto– la contingencia sigue vigente. Todos los esfuerzos directivos están encaminados a gestionar los procesos administrativos, pedagógicos y escolares a ofertar una educación de calidad, sin importar la modalidad que se imparta siempre; se trata de un nuevo paradigma que implica estar preparados ante cualquier situación emergente.

En el contexto de pandemia, los agentes educativos se enfrentaron a una situación emergente totalmente inusitada: la realidad supera la ficción. El nuevo orden mundial establece que todos los participantes en el sector educativo estén preparados desde la digitalización de la educación, que se cuente con la infraestructura suficiente en hogares y escuelas, como es el hecho que cuenten con equipos para lograr el acceso a la educación en cualquier modalidad.

En resumidas cuentas, ante cualquier situación de emergencia, el sector educativo no se puede paralizar y la figura directiva debe contar con un modelo de gestión directiva que le permita dar respuesta a las demandas de los agentes educativos. El SARS-COV-19 tomó por sorpresa a todos los actores educativos, ya que no se contaba con experiencia en este rubro de una situación emergente; fue ahí donde el esquema tradicional se replantea y da origen a un nuevo paradigma.

Antecedentes del problema

La situación histórica de emergencia del SARS-COV-19, que afectara a todos los países del mundo, vino replantear y evolucionar nuevos paradigmas en el

sector educativo. Esto ha obligado a los gobiernos y autoridades educativas a desarrollar y rediseñar estrategias que garanticen la continuidad del funcionamiento de las escuelas como lo señalan (Casal y Fernández (2020) y Ruiz (2020). Dichas estrategias se han ajustado a las necesidades del sistema educativa, trabajando por medio de las tecnologías para garantizar la educación en las comunidades escolares que permitan enfrentar los desafíos de la contingencia (Portillo Peñuelas *et al.*, 2020).

Durante el siglo XXI, la educación ha estado en constante transformación, y el detonante evolutivo del paradigma educativo es la emergencia pandémica del SARS-COV-19. Debido esta contingencia, las autoridades gubernamentales y educativas de todo el mundo se vieron obligadas a diseñar un plan para mantener el funcionamiento del sistema educativo. Autoridades educativas, supervisores, directivos, docentes, alumnos y padres de familia, en el contexto pandémico, trabajaron en forma colaborativa para movilizar los saberes de los educandos, obligándolos a emerger a la digitalización y brindar la oportunidad de subsanar las fallas del sistema educativo que estaba en vigencia antes de la pandemia.

En este escenario, México vivió en carne propia la situación emergente de la pandemia del COVID-19, exponiendo las fallas de su propio gobierno, y, como consecuencia, se puso en jaque al sector educativo desafiado a todos los actores participantes en el proceso educativo. Las raíces del propio sistema se removieron hasta evolucionar en las formas de gestionar administrativa y pedagógicamente a las escuelas. La figura que tomó las riendas en esa transformación fue el directivo, el cual jugó un papel muy importante para modificar los procesos y mecanismos administrativos, pedagógicos, organizacionales, para adecuarse a las medidas de distanciamiento social y a las necesidades de la comunidad escolar.

Esta transformación desarrolló nuevos paradigmas en la gestión directiva para mantener el funcionamiento de las instituciones educativas. El papel del director ha sido fundamental ante este reto, ya que ha sido clave para dirigir todos los esfuerzos para garantizar que todos los procesos, administrativos y pedagógicos, promuevan un clima organizacional en su centro escolar, y logren garantizar la calidad educativa.

El rol del director en la nueva normalidad durante esta crisis sanitaria implicó repensar los procesos para generar nuevas respuestas, en donde el

caos y la incertidumbre generaban un clima organizacional desfavorable en el colectivo docente y en la comunidad escolar. Por otro lado, y mientras la cuarentena iba avanzando, las autoridades educativas comenzaron a plantear la “educación online, educación remota, educación virtual y educación digital” como lo señala el autor (Bustamante, 2020, p. 2). Debido a esta contingencia, las instituciones educativas fueron obligadas a diseñar estrategias para dar continuidad a los periodos lectivos como lo mencionan Álvarez y colaboradores (2020), donde el director debe actuar, a nivel particular y específico, de acuerdo a las necesidades de los agentes educativos y la población escolar a la que se atiende.

A través de la historia, las emergencias han provocado cambios sociales y culturales en la sociedad y se ha tendido que adaptarse para sobrevivir; así, con la pandemia del COVID-19, la educación se ha tenido que adaptar para solventar las nuevas necesidades urgentes, lo que ha recaído principalmente en el directivo. Esto dio origen a un cambio del paradigma en el modelo de gestión directiva.

La UNICEF (2010) menciona la importancia del acceso a la educación en situaciones de emergencia y desastre, y destaca la siguiente premisa: que la educación es un derecho fundamental en todos los niños y adolescentes, por lo que, si estos actores educativos están pasando por una situación de emergencia, tendrán acceso a una educación de buena calidad que cubra sus necesidades básicas de aprendizaje.

Por otro lado, el documento de la UNICEF también señala que no se pretende construir un sistema educativo nuevo, sino determinar cuáles son los problemas y las prácticas que requieren transformarse. Los agentes educativos deben ser tomados en cuenta en el proceso de planificación para reanudar los aprendizajes asociados al desarrollo de los educandos. El actor educativo que destaca para llevar a cabo el proceso de transformación de las escuelas es el directivo, el cual, a partir de su gestión directiva, cubrirá las demandas que ha provocado la emergencia del coronavirus, desde cómo lidiar día a día con los agentes educativos de la comunidad, el clima organizacional que prevalece en el centro escolar, hasta identificar las competencias gerenciales del modelo de gestión.

Planteamiento del problema

El principal problema de esta investigación se centra en establecer cuáles son los parámetros del modelo de gestión directiva en situación de emergencia, en este caso la generada por el SARS-COV- 19. En resumidas cuentas, se pretende conocer qué parámetros del modelo de gestión directiva evolucionaron para poner en funcionamiento de las escuelas en la contingencia, y cómo el modelo coadyuvó para satisfacer las demandas de los agentes educativos.

Este proyecto se pretende aplicar en las escuelas secundarias de la zona 24 del municipio de Guadalupe, del estado del Nuevo León. Principalmente, con este modelo de gestión directiva que sigue en vigencia, se pretende identificar el estilo de liderazgo ejercido por el directivo sobre los agentes educativos, el papel que desempeña para promover un clima organizacional satisfactorio y, por último, determinar las competencias gerenciales de la gestión escolar.

Una de las causas principales que originaron el problema, planteadas en párrafos anteriores, es que los gobiernos del mundo y las autoridades educativas no estaban preparados para los obstáculos que enfrentarían al trabajar en un contexto pandémico. Esto requirió una planeación estratégica por parte de las autoridades educativas para poner en funcionamiento las escuelas desde los hogares de todos los actores educativos; la figura educativa responsable en ejecutar la estrategia fue el directivo, el cual sigue funcionando para que la comunidad escolar funcione.

A nivel nacional, la pandemia del coronavirus provocó un reajuste de todas las actividades escolares, las cuales migraron a distancia (Moreno, 2020). En consecuencia, la Secretaría de Educación Pública (SEP) diseñó dos estrategias clave para atender a las necesidades de la comunidad escolar, como lo señala la autora Campa Álvarez (2021). Éstas son:

- ⇒ El programa televisivo Aprende en casa
- ⇒ Estrategia de educación a distancia: transformación e innovación para México en donde establecía una plataforma educativa, contenidos digitales y acompañamiento a los agentes educativos

Con base en lo anterior, se llegó a la conclusión que el directivo no tenía los parámetros de un modelo de gestión directiva en el que se basaría durante la situación de emergencia del SARS-COV-19, ya que los mexicanos no estábamos preparados para los desafíos de la pandemia. Así mismo, el estilo del liderazgo que asumiría el directivo se debía enfocar en cómo hacer que los agentes lograran cumplir con sus funciones desde el hogar; de ahí surge la pregunta: ¿qué parámetros siguió para llevar a cabo su gestión directiva durante la situación de emergencia?

Otra de las razones de investigar este fenómeno tiene que ver con el clima organizacional. Y ahí se pretende indagar en cómo logró el directivo hacer prevalecer un clima satisfactorio en el centro escolar ante el factor incertidumbre provocado por la situación de emergencia. El clima organizacional está estrechamente relacionado con el papel que funge el directivo en la toma de decisiones y las soluciones que le dio a corto plazo a las demandas de los agentes educativos. Cárdenas y colaboradores (2009; citados en González, 2014) mencionan que el clima organizacional influye en la satisfacción laboral y el bienestar de todos, implementando estrategias para fortalecer el desarrollo humano y el ambiente laboral.

La gestión directiva, en el contexto aquí abordado, ha enfrentado obstáculos desde la migración digital de los procesos administrativos y pedagógicos, y el clima organizacional que generaba la incertidumbre, como también lo señala Köse (2016): “El respaldo entregado por la organización, tiene también una relación significativa con el clima organizacional” (p. 42).

El problema indaga en el análisis de la literatura sobre los conceptos de gestión directiva y liderazgo, conceptos que han tomado relevancia durante esta emergencia sanitaria del SARCS-COV-19 y su vinculación con el clima organizacional, la cual es inevitable. La gestión directiva tiene un estrecho vínculo con el liderazgo, tal como lo señalan Leithwood y Mascall (2009), Hargreaves y Fink (2006), Harris (2008) y Hargreaves y Fullan (2014).

En resumidas cuentas, el modelo de gestión directiva dio un salto cuántico, ya que la emergencia sanitaria del SARS-COV-19 fue el parteaguas para que se transformarían y originarán nuevas perspectivas. En consecuencia, el modelo de gestión directiva evolucionó para garantizar que todos los agentes educativos, los procesos administrativos de la gestión escolar, gestión pedagógica y el clima organizacional de los centros escolares, se adaptaran al cambio en la nueva normalidad.

La gestión directiva en el contexto de pandemia permite establecer estrategias de planificación para enfrentar la problemática del cambio de modalidad presencial a la modalidad virtual; todos los ámbitos, administrativos, pedagógicos y de comunicación, tendrían que migrar a la virtualidad y esto provocó incertidumbre en los actores educativos, por lo que el papel que desempeñó la figura directiva en los centros escolares fue crucial para cubrir las necesidades de todos los participantes de la comunidad escolar.

El tema central de esta investigación aborda la complejidad de la gestión directiva en tiempos de pandemia, siendo esta una herramienta estratégica para atender las necesidades de los agentes educativos; autores como López, López, Martínez y Tobón (2018) señalan en su investigación de gestión directiva las aproximaciones para obtener un nuevo modelo para su organización institucional, demostrando que la gestión directiva debe tener un liderazgo eficiente, para gestionar la participación y el talento de cada integrante de los agentes educativos.

El problema de esta investigación se centra en los desafíos de la gestión directiva en situaciones de emergencia y qué aspectos teóricos aporta en la evolución que tuvo en la pandemia; esto permitirá observar los parámetros del modelo de gestión directiva principalmente para solucionar las demandas de los agentes educativos en situaciones de contingencia. Así mismo, permitirá identificar el estilo de liderazgo que ejerce el directivo sobre los agentes educativos, el papel que juega para promover un clima organizacional satisfactorio y, por último, explicar las competencias gerenciales de la gestión escolar.

Con base en lo anterior, el objetivo de la investigación es determinar los parámetros del Modelo de gestión directiva en situaciones de emergencia: SARS-COV-19ca, con la finalidad de identificar el estilo de liderazgo que ejerce el directivo, el clima organizacional que prevalece en los centros escolares y establecer las competencias gerenciales en gestión escolar en la contingencia.

Para abordar el tema propuesto se consideró oportuno la implementación de estrategias metodológicas de investigación cuantitativa, intentando realizar una aproximación lo más integral posible al fenómeno en cuestión. Y es que el SARS-COV-19 transformó el modo en que era concebida la educación y de esa transformación surgieron nuevas perspectivas en el sector educativo. Los agentes educativos ante la incertidumbre de la pandemia fueron guiados por el directivo de las escuelas y fungió como el pilar para darle sustentabilidad a las demandas de la sociedad.

En México, llegó tarde el virus y no se tomaron las medidas necesarias para proteger a la población del país, por lo que aumentaron los contagios y provocó el confinamiento en miles de mexicanos en sus hogares y el cierre principalmente de todas las instituciones educativas del país de educación básica, media superior y superior ya que este sector era el más vulnerable a contagiarse, este fenómeno social estaba ocurriendo en todas partes del mundo y se estaba implementado por los gobiernos según lo señala la UNESCO (2020).

Por otro lado, otro fenómeno que provocó la pandemia del coronavirus fue la desigualdad social y escolar, ya que muchos de los directivos, docentes, alumnos, padres de familia, y en el sistema educativo nacional no contaban con los recursos tecnológicos para hacer funcionar la modalidad virtual. La accesibilidad a los contenidos por televisión era poco atractiva para los estudiantes y a esto se sumaría que la conectividad de internet era deficiente. Todos estos aspectos provocaron que la educación sufriera una metamorfosis e iniciara una nueva era.

Los autores Tabares y Miranda (2015) refieren en su investigación que la contextualización de la categoría de la gestión directiva en el campo de las escuelas de Colombia y su estrecha relación en la administración de la educación; sus elementos se especifican en la siguiente tabla, según lo menciona el Ministerio de Educación Nacional.

Tabla 1. Clasificación de gestiones

<i>Tipo de gestión</i>	<i>Descripción</i>
<i>Gestión académica</i>	Los estudiantes aprenden y desarrollan las competencias para su desarrollo personal, social y profesional.
<i>Gestión administrativa y financiera</i>	Se enfoca a los procesos en apoyar a la gestión académica, administrativa, recursos en la parte financiera.
<i>Gestión a la comunidad</i>	Gestiona las relaciones con la comunidad, participación y convivencia a los grupos vulnerables con necesidades especiales.
<i>Gestión directiva</i>	Se refiere a la dirección estratégica institucional, clima y el gobierno y todas sus relaciones con los agentes educativos.

Fuente: MEN, 2018.

Con base en lo anterior, el concepto de gestión directiva ha permitido su estudio, el de sus componentes, dimensiones, enfoques, y se establece una explicación de los modelos de gestión directiva; el estilo del directivo está presente y se mantiene como modelo del concepto.

El modelo de gestión directiva en un marco teórico externa la actuación de los directivos en la comunidad educativa. Así mismo, es la guía de la actuación entre el directivo y los agentes educativos que participan en el proceso educativo. Este modelo es una caracterización del quehacer del directivo en su práctica cotidiana, lo que piensa, concibe, cómo actúa, diseña, interviene en cada uno de los actores educativos.

Bardiza (1994) señala que los modelos clásicos, y su impacto en la gestión directiva, tenían una obsesión por transmitir las técnicas de gestión por medio de los cursos de formación para directivos que tenían como finalidad preservar la escuela tradicional, impidiendo la transformación en sus estructuras y modo de funcionamiento en la organización. Esto quiere decir que antes del contexto pandémico las escuelas funcionaba con modelos clásicos en la gestión directiva, lo que no le permitía evolucionar. La pandemia logró transformar las raíces profundas de la gestión.

En una perspectiva sociocrítica, la gestión directiva tiene una relación de carácter metodológico, y es que no existen soluciones predeterminadas para situaciones determinadas (Angulo, 1998), lo que lleva a mantener una perspectiva reflexiva pública. La definición de calidad educativa engloba la gestión y plantea una estrecha vinculación entre los enfoques sobre la calidad de la educación.

Otros autores como Jaén Ferrer & Cortés Borra (2020) señalan que la gestión directiva evolucionó y transformó el liderazgo del directivo y fue pieza clave para cubrir las necesidades de los agentes educativos; cuando se gestionan procesos administrativos y educativos, estos deben estar bien planificados y desarrollados por líderes. El conocer procesos claros y bien definidos aporta en bajar los niveles de ansiedad en quienes conforman una comunidad, logrando avanzar y desarrollar las actividades con seguridad y buenas cuotas de certidumbre (Ngozi, Jones y Prince, 2015).

Por otro lado, Herrera y Tobón (2017), mencionan que las cualidades personales que debe presentar un director tienen una estrecha relación con la efectividad de la gestión en el marco de un enfoque socioformativo, las

cuales son: trabajo colaborativo, liderazgo y compromiso con la formación integral de todos.

Sin embargo, en la actualidad, antes de la pandemia, ningún modelo de gestión escolar había generado un cambio significativo en las escuelas, pues estos no abarcaban la compleja realidad educativa; cada centro escolar es una realidad única, por lo que los modelos de gestión directiva que tienen una mayor posibilidad de éxito son los que cuentan con un enfoque sistémico, según lo señala Ortega (2008).

En cuanto al rol del directivo en las escuelas de educación básica, Navarro Sanz (2021) menciona que la contingencia del coronavirus provocó cambios históricos en el replanteamiento y fortalecimiento del papel que ejecuta el liderazgo, lo que permitió sentar los cimientos que permitirán superar los retos del siglo XXI en el contexto pandémico; en pocas palabras, si se replantea el papel del líder educativo, en consecuencia, evoluciona la gestión directiva que ejerce en las escuelas. Por su parte, Hernández (2006) describe la importancia del esquema de Tannenbaum, llamado dinámica o continuo de estilos de liderazgo en donde se guían las intervenciones y adaptan a cada situación, y se considera una herramienta del director.

Por otra parte, Hernández (2006) señala que el liderazgo depende de las decisiones correctas en cada situación, lo que afecta a los elementos cambiantes de las personas y organizaciones; esto quiere decir que en el contexto pandémico que se vivió, y se continúa viviendo en la actualidad, el estilo del liderazgo altera o transforma a los agentes educativos de la comunidad escolar.

Esto conlleva a que Mena (2017) señale que el inadecuado manejo de conflictos por parte de los directores de las instituciones educativas puede acrecentar problemas administrativos. Y para esto se requiere de soluciones concretas a los casos en la administración educativa. Por otro lado, la situación emergente del SARS-COV-19 puso a prueba a que los directivos sobrellevaran con decisiones asertivas en el manejo de cómo solucionar las demandas de educandos y gestionar el funcionamiento de las escuelas desde los hogares.

La tarea de poner en marcha el funcionamiento de las escuelas en todas sus dimensiones, en tiempos de pandemia, fue un trabajo titánico para la figura directiva ya que debía de actuar de forma acertada en la toma de decisiones. Como lo señalan Jaén Ferrer y Cortés Borra (2020) “Un líder debe

proporcionar dirección y responder a la situación de manera oportuna. Si un líder actúa de forma acelerada e irreflexiva, puede llegar a transmitir nerviosismo y falta de control a los profesionales con los que trabaja” (s/p), por lo que en una relación tóxica en el equipo de trabajo, con merma del liderazgo que ejerce el directivo.

El contexto de pandemia es un escenario desconocido en las instituciones educativas, que requiere identificar necesidades socioeducativas (Hirnas & Cisternas, 2020); esto quiere decir que, en la gestión educativa, las necesidades de la figura directiva ante un escenario de incertidumbre requieren reinventar las funciones en el marco de la gestión escolar desde una dimensión del estilo del liderazgo y la toma de decisiones en el manejo del conflicto.

Otra variable por analizar dentro del marco de la gestión directiva es el clima organizacional. Alcocer (2003) menciona que cada organización determina y proyecta el clima organizacional, influyendo en las actitudes y el comportamiento de las personas. Estas actitudes se vinculan con otros aspectos como el desempeño, la producción, la satisfacción, la adaptación, etc., por lo que esta cita afirma la estrecha relación entre el liderazgo que ejerce el directivo en el clima organizacional de la institución educativa.

En el marco de las escuelas, el rol del directivo es fundamental en el contacto humano con los estudiantes, desde si tiene cubiertas las necesidades básicas hasta la conectividad, y esto le permite lograr sus actividades académicas, como lo señala Rangone (2020). Es decir, el papel que desempeña el directivo es crucial para que los agentes educativos sientan un contacto estrecho y que durante esta pandemia del coronavirus, se cubran sus demandas y esto, a su vez, genere un clima de confianza en la figura directiva.

Rodríguez (2017) afirma que la figura directiva es relevante, ya que como líder promueve la participación de todos los actores educativos de la comunidad escolar y busca el beneficio, sin minimizar su autoridad y las facultades que tiene a su cargo. Es importante señalar que cuando la comunidad escolar percibe un directivo que actúa y beneficia a todos, esto genera un clima organizacional positivo. Llevado esto al contexto de la pandemia, tenemos que su toma de decisiones fue crucial para generar un clima de confianza ante la incertidumbre.

Por otra parte, Rodríguez (2004) señala los enfoques y clasifica desde su perspectiva el concepto de clima organizacional:

Tabla 2. Clasificación de clima organizacional

Concepto	Descripción
Perspectiva objetiva o realista	Este clima describe las características de la organización y hace énfasis a las diferencias que tiene con otras organizaciones, son perdurables e influyen en el personal y su contexto laboral. Desde este punto, la perspectiva realista consiste en describir objetivamente la realidad del clima organizacional que prevalece en el contexto pandémico en las instituciones educativas, ya que este influye en todos los actores educativos.
Perspectiva fenomenológica o subjetiva	Por otro lado tenemos la de carácter subjetivo en las percepciones que se tiene de los sujetos en el contexto laboral y se le pone énfasis a las variables individuales, a diferencia de la perspectiva anterior, en resumidas cuentas el clima es un conjunto de percepciones globales que reflejan la interacción entre ambas perspectivas y le dan continuidad al funcionamiento institucional.

Fuente: Rodríguez, 2004.

Otros autores, como Leria y Salgado (2019), señalan que el clima institucional, desde la perspectiva de las relaciones de sus miembros impacta en el entorno; es decir, el definir el modelo de gestión directiva ayuda a establecer las pautas en el actuar de los actores educativos, por lo que, en el contexto pandémico, contribuye a guiar a estos actores a funcionar, convivir y promover un entorno de confianza para que toda la comunidad escolar se beneficie y tenga acceso a una educación de calidad

El clima organizacional tiene una relación estrecha con la figura directiva, ya que, como líder y representante de la comunidad escolar, tiene como tarea que todos los agentes educativos convivan en un ambiente armonioso. En el documento elaborado por MINEDU-UNESCO (2011) se señala que el directivo asume, como líder y representante legal, la gestión escolar: educativa, pedagógica y administrativa, con la finalidad de trabajar una gestión efectiva, por lo que debe estar preparado para actuar en los diferentes ámbitos. De allí que la UNESCO considere relevante su labor y sobre todo su formación y fortalecimiento de capacidades, pues es desde la gestión donde se originan los cambios y mejoras educativas, donde las reformas políticas educativas se concretan.

El factor pandemia llevó a la gestión directiva a evolucionar y reformularse, como lo señalan los autores Karim y colaboradores (2021), quienes

explican que “la gestión escolar en materia de convivencia se ha visto obligada a reformularse, aunque ya, antes de la pandemia, venía experimentando importantes cambios se detonó consecuencia de las transformaciones que vienen sucediéndose en la sociedad.”

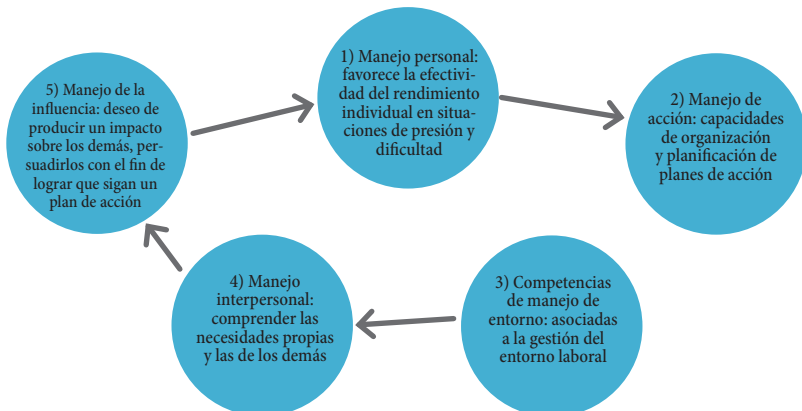
La educación en tiempos de pandemia conduce a determinar los parámetros de la gestión directiva en este tipo situaciones extremas; en particular, el rol del director ante esta contingencia para que como gestor garantice los derechos de los agentes educativos en el ámbito educativo. La escuela debe situar la mirada en las trayectorias educativas en este contexto pandémico, entre las múltiples preocupaciones y desafíos que están teniendo los directivos.

Por otra parte, tenemos que tomar en cuenta que dentro del modelo de gestión directiva están las competencias gerenciales que posee el directivo. En este sentido, los autores Hellriegel, Jackson y Slocum (2002) señalan que las competencias gerenciales son un todo que representa los conocimientos, habilidades, actitudes que debe poseer un directivo para distintas clases de organizaciones.

Actualmente, los directivos están construyendo el futuro de las escuelas para superar el reto pandémico. Es el director el responsable de planear, organizar, dirigir y controlar los recursos con los que cuentan las escuelas, y esta labor le permitirá trascender y ser reconocido.

El modelo de la gestión directiva debe considerar las competencias gerenciales del directivo en el contexto pandémico, y se toma en cuenta el propuesto por Arbaiza (2011), el cual considera las siguientes competencias:

Figura 1. Competencias gerenciales para el manejo de la pandemia



Fuente: Arbaiza, 2011.

En conclusión, la revisión de la literatura sobre el tema central de la investigación nos abre la perspectiva y los paradigmas para seguir analizando el fenómeno de la gestión directiva en situaciones de emergencia, en este caso por la pandemia del coronavirus.

Esta investigación buscó utilizar sus resultados para futuras situaciones de emergencia por medio de un modelo de gestión directiva en el que puedan afrontar sus desafíos, y los directivos estén preparados para asumir cualquier tipo de obstáculos durante una contingencia. Con base en este modelo, se establecerán los parámetros en el que se deben considerar, desde el estilo de liderazgo que deben ejercer en esas situaciones emergentes, el clima organizacional óptimo que debe prevalecer en estas situaciones y las competencias gerenciales de la gestión escolar para mantener la calidad educativa en el centro escolar, con el fin de que no se detenga la educación en este tipo de situaciones y que todos los agentes educativos lo tengan en su alcance.

El beneficio de un modelo de gestión directiva enfocado a situaciones de emergencia traerá resultados positivos, ya que los agentes educativos de la comunidad escolar estarán preparados para dar seguimiento a todas las demandas que surjan en un contexto de emergencia, y el líder directivo tendrá las tablas para asumir los desafíos ante cualquier situación que surja.

Como se pudo observar, las autoridades educativas en México no estaban preparadas para el reto que generaba el coronavirus; muchos de los directivos se tardaron en poner en funcionamiento a las instituciones educativas, ya que no contaban con un plan estratégico. Esto hizo replantear si el modelo de gestión directiva que estaba vigente antes del contexto pandémico no tenía los suficientes elementos para afrontar los desafíos ante un escenario de emergencia.

En fin, frente a este tipo de situaciones de cualquier carácter o índole, el sector educativo siempre será el más vulnerable y afectado en la sociedad. Cuando una contingencia paraliza a la educación, y no está claro el rumbo que tomará, el papel del líder directivo es de gran importancia ya que él asume la responsabilidad para poner en marcha los andamiajes para que todos tengan acceso a la educación. La gestión directiva en contexto de pandemia, le proporcionará a los directivos los parámetros para afrontar cualquier desafío en una emergencia.

Referencias

- Amaya, M. (30 de abril de 2020). Liderazgo en tiempos de crisis. *Dinero*. Recuperado de <https://www.dinero.com/management/articulo/liderazgo-en-tiempos-de-crisis/284719>
- Echegaray, C. & Expósito, C. (2021). El paradigma de la convivencia en la gestión escolar: políticas educativas y marco legal. *Espacios en blanco, Serie indagaciones*, 1(31), 51-65. <https://www.redalyc.org/journal/3845/384565126005/html>
- Herrera, S. & Tobón, S. (2017). El director escolar desde el enfoque socio formativo. Estudio documental mediante la cartografía conceptual. *Revista de Pedagogía*, 38(102), 164-194. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65952814009>
- Hirmas, C., & Cisternas, T. (2020). *Resignificando la escuela en el contexto de pandemia*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://bit.ly/3NEjYw9>
- Hurtado Talavera, F. J. (2020). La educación en tiempos de pandemia: los desafíos de la escuela del siglo XXI. *CIEG*, (44), 176-187. [https://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.44\(176-187\)%20Hurtado%20Tavalera_articulo_id650.pdf](https://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.44(176-187)%20Hurtado%20Tavalera_articulo_id650.pdf)
- Jaén Ferrer, P. & Cortés Borra, A. (2020). Liderazgo en tiempos de crisis sanitaria por covid 19. *Metas de Enfermería*, 23. <https://doi.org/10.35667/METASENF.2019.23.1003081611>
- García Colina, F. J., Juárez Hernández, S. C., & Salgado García, L. (2018). Gestión escolar y calidad educativa. *Revista Cubana Educación Superior*, 37(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142018000200016
- Karim, J., Gonzales, B., Fátima, M., Berríos, G., Manuel, V., Mesta, G., & Santacruz, M. V. (2021). Administrative Management in School Coexistence: Reforms in the Context of the Pandemic. *Journal of Business and Entrepreneurial Studie*. <https://journalbusinesses.com/index.php/revista/article/view/226/552>
- Leria, F., & Salgado, J. (2019). Efecto del clima social escolar en la satisfacción con la vida en estudiantes de primaria y secundaria. *Educación*, 43(1), 1-16. DOI [10.15517/REVEDU.V43I1.30019](https://doi.org/10.15517/REVEDU.V43I1.30019)
- MINEDU (26 de julio de 2021). Guía para la gestión escolar en I.I.EE. y programas educativos de Educación Básica. Lima –Perú. <https://www.ugelcrucero.edu.pe/2021/12/18/guia-para-la-gestion-escolar-en-ii-ee-y-programas-educativos-de-educacion-basica-2/>
- Morales M., M. y López, V. (2019). Políticas de convivencia escolar en América Latina: cuatro perspectivas de comprensión y acción. *Education Policy Analysis Archives*, 27(5), pp. 1-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7434505>
- Mumford, T. V., Champion, M. A., & Morgeson, F. P. (2007). The leadership skills strataplex: Leadership skill requirements across organizational levels. *Leadership Quarterly*, 18(2), 154-166. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2007.01.005>
- Mumford, M.D, Marks, M.A., Connelly, M.S., Zaccaro, S.J., & Reiter-Palmon, R. (2000). Development of leadership skills: Experience and timing. *Leadership Quarterly*, 11(1), 87-114. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(99\)00044-2](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(99)00044-2)

- Rangone, C. I. (2020). Tiempos de pandemia: el rol de la gestión en las escuelas primarias. Análisis de la zona escolar 1191 de la ciudad de Córdoba [UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CÓRDOBA]. http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/2869/1/TF_Baez_Fernandez_Peralta.pdf
- Ochoa, A. & Salinas, J. (2018). Reflexiones sobre convivencia escolar: de las políticas públicas al salón de clases. Universidad Autónoma de Querétaro. Recuperado de https://oce.uaq.mx/docs/Investigacion/ConvivenciaEscolar/Libro_Reflexiones_sobre_convivencia_escolar_De_las_politicas_publicas_al_salon_de_clases.pdf
- Navarro Sanz, B. (2021). El liderazgo en tiempos de pandemia: cambios y nuevas tendencias para el siglo XXI. Instituto Español de Estudios Estratégicos. Recuperado de https://www.ieee.es/Galerias/fichero/docs_opinion/2021/DIEEEE014_2021_BEANAV_LidPan.pdf
- Ortega, F. (2008). Tendencias en la gestión de centros educativos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 38(1-2), 61-79. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27012437004.pdf>
- Quintana Torres, Y. E. (2018). Calidad educativa y gestión escolar: una relación dinámica. *Educación y Educadores*, 21(2), 259-281. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6718920>
- Rodríguez-Revelo, E. (2017). Micropolítica escolar y el liderazgo directivo en la escuela. *Educación*, 41(1), 1-14. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v41n1/2215-2644-edu-41-01-00189.pdf>
- Samoilovich D. (20 de abril de 2020). Liderazgo en tiempos de Covid-19. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/LiderazgoZenZTiempoZdeZCOVID-19Z-ZSAMOILOVICHZDanielZ-Z04.2020-1.pdf>

El inglés como eje central de un mundo globalizado

Juan Carlos Rosas Oliva

La globalización mundial es producto de las relaciones que se han establecido entre países para reducir las brechas diferenciales en diversos campos; empleo, comercio, economía, producción, entre otras, han acercado a sociedades más allá de sus fronteras físicas con la intención de asegurar una sociedad global con intereses en común.

Para que se lleven a cabo las negociaciones y transacciones a nivel mundial se han creado organizaciones con fines específicos para encausar a los gobiernos de diferentes regiones del planeta a establecer acuerdos que permitan promover acciones de este tipo, pero ¿cómo ha sido posible? Dentro de estos procesos se tienen aspectos en común que es necesario mencionar: recursos naturales predominantes en un país, posibilidad de participar en programas de importación y exportación, oferta de trabajo, capacidad monetaria, entre muchos otros que ayudan a que la visión global pueda ser operada; pero dentro de todos ellos hay elemento que es indispensable y de suma importancia para que todo esto funcione: el idioma.

El idioma se define como el conjunto de grafías y sonidos que tienen representación y significancia, y que es el medio a través del cual los individuos pueden intercambiar información para efectuar actividades de la vida diaria. Ahora, ¿cómo se lleva a cabo el proceso de globalización si los habitantes de las distintas regiones en el mundo no comparten el mismo idioma? Aquí es donde se manifiesta la importancia del dominio de una lengua franca reconocida y aceptada mundialmente para el intercambio de

información que permita llevar a cabo las acciones necesarias en los ámbitos económico y social (Huaman, 2021).

El inglés es la lengua que cumple con esta función de ser el aspecto en común para el intercambio de información con personas que no comparten el mismo lenguaje materno, razón por la que ha sido establecida como lengua reconocida a nivel mundial. En México, se le ha apostado al hecho de que los estudiantes adquieran este idioma como complemento de formación para forjarse como seres competentes en el manejo del idioma, tanto en el ámbito social como en el laboral.

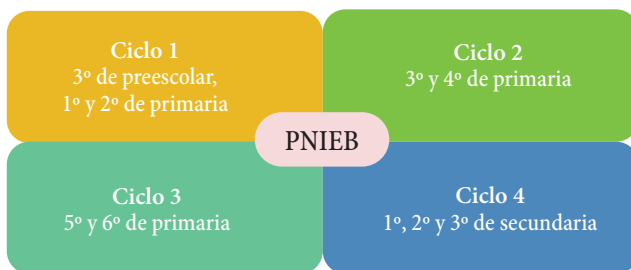
La enseñanza del inglés en el Sistema Educativo Público Mexicano

El inglés como elemento de formación ha sido considerado desde tiempos históricos en México; en 1926 se incluye en el nivel secundaria de Educación Básica (EB) como parte del programa de estudios 1993 bajo una condición de obligatoriedad (SEP, 2011). Sin embargo, es en 2009 con el acuerdo 592 cuando se enfatizan las acciones para que esta área disciplinar sea pieza clave en la formación del individuo mexicano con la intención de que adquiera el idioma y logre insertarse de manera competente en un mundo globalizado cada vez más exigente, con esto se estaría atendiendo el sentido de educación integral a través del cual se deben formar los estudiantes de EB (Acuerdo 592, 2011).

Para el logro de este objetivo, se creó el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB), iniciando con una etapa de pilotaje para integrar gradualmente dicho idioma en la formación de los alumnos de educación básica. Este estaba estructurado en etapas a las que se les denominó *ciclos* como se muestra en la figura 1.

En el caso de las escuelas normales, en 2012 se implementó el inglés como trayecto formativo con la intención de complementar los perfiles de los futuros docentes con la adquisición de esta herramienta para que fueran capaces de desenvolverse en su campo laboral y en ambientes sociales de forma satisfactoria.

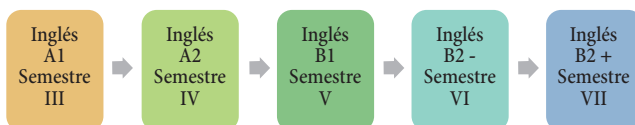
Figura 1. Ciclos del inglés en educación básica. Programa Nacional de Inglés, 2009



Fuente: Basado en el ENI, 2018.

La estructura de los cursos de inglés en educación normal se organizaba de la siguiente manera:

Figura 2. Cursos de inglés en Educación Normal. Plan de Estudios 2012



Fuente: Basado en el ENI, 2018.

En 2018, se implementa una acción denominada “Estrategia Nacional de Inglés” (ENI), que modifica y complementa al PNIEB, programa que a partir de esta actualización ahora se llamaría Programa Nacional de Inglés (PRONI), el cual presenta las siguientes modificaciones: se agrega un quinto ciclo en el que se atiende a la Educación Media Superior (EMS), área que no era contemplada en el PNIEB:

Tabla 1. Ciclos del inglés en Educación Básica y Media Superior. Programa Nacional de inglés, 2018

Articulación del inglés en educación básica y media superior				
Ciclo I	Ciclo II	Ciclo III	Ciclo IV	Ciclo V
1º de preescolar 1º y 2º de primaria	3º y 4º de primaria	5º y 6º de primaria	1º, 2º y 3º de secundaria	1º a 4º semestres del bachillerato general 1º a 5º semestres del bachillerato tecnológico

Fuente: Basado en el ENI, 2018.

Se modifica el trayecto formativo de inglés en las Escuelas Normales (EN), incrementando el número de horas de estudio de 4 a 6 por semana y se agrega un curso semestral más, además de dar inicio con el estudio del idioma en primer semestre y no en tercero como se hacía en el Plan de Estudios 2012, yendo de 5 semestres a 6 como se muestra a continuación:

Figura 3. Cursos de inglés en Educación Normal. Plan de Estudios 2018



Fuente: Basado en el ENI, 2018.

Adicional a los cambios curriculares, también se emitió una convocatoria para la contratación de 1 600 docentes de inglés para reforzar la ENI en las EN públicas del país. Uno de los requisitos que estos docentes deberían comprobar sería tener un nivel de excelencia en el manejo del idioma inglés y podrían ganar la máxima percepción salarial que puede ser otorgada a un docente en este tipo de instituciones.

En octubre de 2020, el total de los alumnos de la Escuela Normal Experimental “Rafael Ramírez Castañeda” (ENERRC) fueron partícipes de una valoración para conocer el nivel de inglés que habían adquirido, resultando que, a pesar de los esfuerzos para habilitar a la población estudiantil mexicana en el dominio de una segunda lengua desde 2009, los resultados situaban al 70 % estudiantes sin distinción del semestre que cursaban en rangos por debajo del nivel más básico dentro del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), que es el parámetro oficial aceptado a nivel mundial para explorar el nivel del idioma que posee una persona, obligando a que la clasificación de los resultados se ampliara para poder generar sub niveles como el A1 bajo, A1 intermedio y A1 alto (Cambridge Assessment English, 2021).

Enfocando la atención en el estado de Zacatecas, lugar donde se sitúa la EN en la que se identifican estos resultados, resulta necesario mencionar que para 2014 se tenía una cobertura del PRONI del 21.72 %, y que se pretendía que en 7 años la cobertura del programa fuera del 100 %, lo que aseguraba que para 2020 ya se hubiera logrado un acercamiento considerable a este objetivo de ampliación y, por lo tanto, los resultados debieran haber

incrementado en los estudiantes al contar con un historial académico en el que parte de los antecedentes están conformados por estudios del idioma en niveles previos tal y como lo señalan los documentos rectores de la ENI.

Además, la ENI buscaba no sólo proveer a los estudiantes con una experiencia académica en la que el complemento principal fuera desarrollar su habilidad en el manejo de un segundo idioma, el inglés, sino que cuando los alumnos egresaran de algún nivel escolar obtendrían la certificación que les avalara el nivel alcanzado. Pero este objetivo que no ha sido puesto en acción en ninguna de las escuelas de EB, EMS, ni en la EN del municipio de Francisco R. Murguía, Zacatecas.

Ante este panorama tan desalentador, surge la necesidad de establecer relaciones entre las causas por las que no se ha logrado consolidar una estrategia nacional que ha destinado recursos económicos y humanos en gran proporción, y las posibles consecuencias si no se actúa de forma urgente bajo una estrategia reorientadora, remedial o de sustitución de dicha estrategia, puesto que no ha cumplido con la visión a futuro que se estableció al mencionar que en 20 años los alumnos de México serían bilingües con capacidad de crear y entender textos complejos, así como darse a entender en cualquier parte del mundo y, en específico, de pretender que los estudiantes, docentes en formación y en servicio, desarrollaran los niveles del idioma establecidos por la estrategia en un plazo de 5 años.

La pretensión inicial era que, en este lapso, 50% de los alumnos de educación básica egresarían con nivel A2 o B1, 60% de los estudiantes de educación media superior lograrían el nivel B1 o B2, 75% de los egresados de las escuelas normales dominarían la lengua y la didáctica para enseñar en la Educación Básica (EB) dos niveles por encima del que deberían trabajar. Así mismo, 50% de los profesores en servicio habrían de contar con el nivel de dominio adecuado para enseñar en la EB y, finalmente, 75% de los maestros y 25% de los alumnos, además de tener el nivel indicado en la ENI, contarían con certificados en el nivel que marca el currículo (SEP, 2017).

Si el PRONI se implementó en el año de 2009, entonces era de suponerse que, en el transcurso de seis años, los estudiantes de EB que egresaron y continuaron con sus estudios en EMS estarían en condiciones de demostrar un nivel lo más apegado posible a la meta para el término de esta etapa, es decir, nivel B2. Contrario a esto, en los resultados obtenidos a partir del Examen

del Uso y Comprensión del Idioma Inglés para Egresados de Secundaria (EUCIS), los resultados arrojaron que 79% de los alumnos se encontraban en el nivel 0 del MCER, concluyendo que el avance en este aspecto era casi nulo; por otro lado, 13% se encontraba en nivel A1, 5% en A2, y solamente 3% en el nivel A1, por lo que ningún alumno había logrado la meta de alcanzar el nivel que debería ser (Montalvo, 2015).

También en 2015, la organización “Mexicanos Primero” realizó una valoración mediante un examen validado por CENEVAL para conocer los resultados del idioma en los estudiantes de bachillerato, el cual fue aplicado en 11 estados del país; con la estadística obtenida, se elaboró un informe nombrado “Sorry. El aprendizaje del Inglés en México”.

En este informe se resaltó que los niveles obtenidos por parte de los estudiantes no coinciden con los establecidos por PNIEB, siendo este el programa que operaba en ese tiempo, y más grave aún, se obtuvo información precisa para asegurar que ni los mismos profesores tienen los niveles del idioma necesarios para desempeñarse en esta función: 52% de los docentes evaluados no alcanzaban el nivel B1, siendo que este se encuentra por debajo del nivel que debe alcanzar un estudiante al terminar el bachillerato, mientras que de cuatro profesores sólo uno alcanzó el nivel A1, el cual se supone que un alumno lo alcanzaría en 4° de primaria, mientras que uno de cada siete docentes no tiene las nociones básicas del idioma, de cada 10 profesores 8 aseguraron no haber recibido algún curso de capacitación y 53% de estudiantes que obtuvo 9 en su boleta de calificaciones, mostró un desconocimiento completo del idioma.

Esta estadística da muestra de que no se ha implementado un proceso eficaz para la selección de profesores que cumplan con los requisitos necesarios que los caractericen como aptos para desarrollar esta función, y da muestra de que tampoco se da seguimiento a las acciones que se llevan a cabo para desarrollar los cursos de inglés, lo que resulta preocupante al pensar que existe libertad por parte del órgano rector del programa de inglés para que cada persona que se contrata con este fin en específico desarrolle sus formas de enseñanza de la manera que mejor le parezca y no hay objeción puesto que no existe seguimiento por parte de la organización central.

Causas, efectos y posibles soluciones

A continuación, se exponen las posibles causas y sus repercusiones en caso de que no se lleven al plano del análisis y la acción remedial o reorientadora:

1. Políticas para la contratación de docentes con las capacidades necesarias para el logro de los objetivos planteados respecto a los niveles del idioma propuestos

El PRONI para EB en Zacatecas tiene su base administrativa en un organismo que forma parte de la Secretaría de Educación del Estado y que promueve la contratación de docentes de inglés para el desarrollo de los cursos en los distintos niveles educativos de EB y EMS.

El requisito indispensable para que una persona pudiera formar parte del grupo de profesores de inglés era que tuvieran conocimiento del idioma; aquí se podían inscribir personas que hubieran tenido experiencia de vida en Estados Unidos de América, lo que les permitía hacer uso de lo adquirido en cuanto al lenguaje para formar parte del padrón de docentes que desarrollarían la actividad de formación de los estudiantes en este aspecto.

Similar a lo antes mencionado, en 2017 se emitió una convocatoria para la contratación de personal que viniera a reforzar el área de inglés con el objetivo de que los estudiantes, futuros profesores, adquirieran el conocimiento del lenguaje. Con esto último, que pudieran enseñarlo posteriormente a los alumnos con los que desarrollarían la función docente en educación preescolar o primaria, pensando que al paso de algunos años pudieran reemplazar a los docentes contratados por el PRONI y obviar la asignación de ese recurso.

Los aspirantes a formar parte del grupo de docentes que reforzarían el área de inglés en las EN, además de demostrar el nivel del idioma requerido, tendrían que dar cuenta de poseer las habilidades necesarias para la enseñanza del idioma; sin embargo, estas certificaciones que les requerían tienen la característica de lograrse a corto plazo; por ejemplo, la certificación Teacher Knowledge Teaching (TKT), y no garantizan que quien la obtiene resuelva la necesidad de ser apto para desempeñarse de manera adecuada en actividades que impliquen la enseñanza del idioma a los estudiantes.

A estos docentes se les denominó como “Formadores de inglés” e, incluso, en las Escuelas Normales se ha contratado a más personal para que

se desempeñen bajo estas condiciones administrativas puesto que la estrategia de convocar a la formación del grupo de docentes no llegó a su etapa final. Sin embargo, ahora se omiten las exigencias del nivel de inglés que se manejaron al inicio de la convocatoria y la comprobación de las certificaciones de habilidades didácticas; basta con que se tenga experiencia en el campo educativo y conocimientos del idioma.

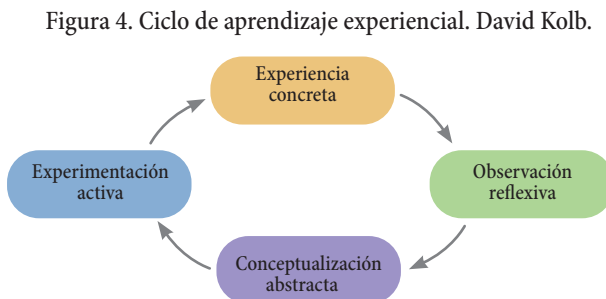
Los resultados obtenidos en el ejercicio de valoración aplicado a los estudiantes que conforman la población de la ENERRC mostraron deficiencias en la adquisición de los saberes necesarios para el alcance de un nivel satisfactorio a pesar de haber tenido antecedentes en el estudio del idioma, y de no atender las políticas mediante las que se contrata a personal para desempeñarse en esta área, se seguirán suscitando deficiencias en los resultados al formar estudiantes que no sean capaces de hacer uso del idioma para dar respuesta a situaciones que formen parte de la vida diaria.

2. Carencias en las metodologías para la enseñanza del idioma

El hecho de que la contratación de docentes esté basada en el nivel del idioma que una persona posee y dejando en segundo término las habilidades didácticas requeridas para la enseñanza representa un aspecto decisivo en la obtención de los niveles de conocimiento que demuestren los estudiantes.

Existen contenidos curriculares que se pueden trabajar sin la necesidad de ser experto en el dominio de estrategias didácticas para su enseñanza, pero hay otras que requieren de tener las orientaciones básicas acerca de cómo enseñar; el inglés es una de ellas.

La enseñanza del inglés está propuesta en un ciclo de experiencias que se ilustran a continuación:



Fuente: Elaboración propia.

Para el entendimiento de los episodios que conforman este proceso, se describe cada uno de ellos a continuación: *a)* experiencia concreta, partir de lo que el alumno ya sabe, *b)* observación reflexiva, focalizar su atención en el nuevo contenido a enseñar, *c)* conceptualización abstracta, promover la conceptualización de términos o estructuras gramaticales, y *d)* experimentación activa, llevarlos al escenario de la práctica para nuevamente convertir lo aprendido en experiencia que permita ser la base para el estudio de un nuevo aspecto del lenguaje.

Lo obtenido dentro de este ciclo de aprendizaje por experiencias, propuesto por Kolb, permitiría al estudiante dar respuesta a una situación que se presente dentro de un escenario específico, a lo que se le conoce como práctica social del lenguaje.

Así pues, cuando un docente que no cuenta con las orientaciones pedagógicas pertinentes intenta que el estudiante se apropie de los contenidos de inglés, normalmente tiende a practicar formas de enseñanza en las que se promueve la memorización excesiva y la adquisición de términos y estructuras de forma descontextualizada, de tal forma que cuando se pretende llevar el idioma a la práctica no se genera un escenario real de aplicación porque no está enmarcado en una situación modelo en la que se pudiera utilizar.

El no encontrar relación entre lo que se enseña, se aprende y lo que se requiere para dar respuesta a una situación auténtica en la que se haga uso del idioma desencadena desánimo por parte del estudiante hacia el aprendizaje o falta de significancia de los contenidos abordados, siendo esta la mayor consecuencia debido a que se identificaría a esta área como un espacio curricular sin validez o importancia dentro de su formación.

3. Desinterés por parte de los estudiantes para aprender inglés

Debido a la ausencia de significancia que esta área disciplinar les representa a los estudiantes como parte de su formación académica para la vida social y laboral, se genera la apatía hacia los cursos de inglés. Es común escuchar comentarios por parte de los estudiantes en los que aseguran que el inglés es difícil, no les gusta o no les parece relevante porque no tiene campo de aplicación.

Los hechos antes mencionados generan una barrera que impide que los estudiantes vean la adquisición del idioma con un sentido de utilidad, sino

que, por el contrario, lo ven como una inversión infructuosa de tiempo que pudieran destinar a otras actividades o cursos que les representen una herramienta para solventar una situación real de su formación.

La afectación más predecible ante esta situación es que los alumnos por sí solos no pueden lograr la redirección de su opinión cuando ya se tiene la etiqueta de que el aprender este idioma no representa un complemento a su formación. Es aquí donde el docente debería implementar estrategias que, además de recuperar la convicción del estudiante, pudieran también enseñar los contenidos de una forma que les represente interés y que les propicie un campo ficticio para la aplicación de lo aprendido, ya que el campo real está distante del contexto en el que se encuentran situados.

De no atender esta situación, se puede generar en los estudiantes una resistencia con niveles de incremento continuos por aprender inglés hasta el punto en que se les provoque fastidio académico respecto a esta área y que se reafirme el nulo sentido con el que identifican la materia.

4. Desarticulación en los Programas de Estudio de inglés para Educación Básica, Educación Media Superior y las Escuelas Normales

Los ciclos de inglés en EB refieren que los estudiantes deberían mostrar un nivel de inglés A2 al terminar la educación primaria, un nivel B2 al finalizar el bachillerato y un logro de C1 al culminar con sus estudios en la Escuela Normal; sin embargo, al iniciar los estudios de este último nivel, el estudiante inicia nuevamente con un curso que se enfoca en el nivel A1, lo que teóricamente implica una regresión en los estándares que enmarcan la continuidad en el estudio del idioma.

Esta fractura en la continuidad de los programas no representa un riesgo en la obtención de los resultados, puesto que estos difícilmente existen, al menos en la zona geográfica al norte del estado de Zacatecas, más bien representa una oportunidad remedial para el incremento de los niveles de inglés; sin embargo, en la situación real se identifica que no se desarrollan los niveles a pesar de los esfuerzos en infraestructura, de recursos humanos y del incremento de los espacios curriculares en términos de tiempo y amplitud de los contenidos.

Esta situación desemboca en que, a pesar de las acciones que se implementen, los niveles de adquisición del idioma no se logran como se ha

pensado al diseñar y poner en operación una estrategia que cumpla con su objetivo de formar seres competentes en el manejo del idioma.

Propuestas para la reorientación de la enseñanza del inglés

Retomando las causas expuestas en este documento e integrándolas para concluir el efecto que de estas pudiera tener, se visualiza el incumplimiento de las metas propuestas en su totalidad, al pretender formar ciudadanos bilingües. Y aún más tendenciosa resulta la intención de que en las EN se formen profesores que, además de adquirir el conocimiento referente al trayecto formativo de inglés, logren ser considerados docentes con la capacidad de enseñar inglés en sus centros de trabajo de Educación Básica, sustituyendo así a los docentes integrados en el PNIEB.

La repercusión más grande con posibilidad de generar afectaciones individuales, sociales y profesionales es el hecho de que no se está formando a individuos con la característica de ser lo suficientemente competentes para desenvolverse en un mundo globalizado en el que el inglés es la lengua en común para el intercambio de información, o para dar solución a situaciones propias del contexto en el que se desenvuelven en su vida diaria.

Los resultados que se obtienen de las valoraciones constatan la afirmación que se hace y se convierte en una oportunidad de reflexión para pensar que si una persona no es capaz de representar elementos aislados del idioma a través de reactivos que intenten constatar lo que se sabe, impensable sería el que se pudiera desenvolver utilizando estructuras gramaticales y vocabulario preciso para la expresión de ideas en un contexto donde el inglés es el idioma oficial.

Plan de acción

Para remediar la condición que impera en el desarrollo de la ENI desde su ambicioso diseño, las políticas de contratación de perfiles para desempeñarse en esta área disciplinar, la articulación de los distintos niveles del idioma según las etapas educativas, y la metodología mediante la que los profesores y formadores de inglés en EB y EN, respectivamente implementan

los Programas de Estudio referentes a esta área disciplinar, resulta necesario llevar la situación al campo de la exploración. Esto con la intención de obtener información precisa que permita identificar el estado que guardan estos factores y su influencia para la obtención de los bajos o casi nulos resultados.

De manera específica, se enuncian las acciones que permitirán tener oportunidades de acción a partir de un escenario real:

1. Primeramente, se diseñaría un banco de instrumentos para encuestar a docentes, alumnos y directivos de las escuelas de EB situadas en la cabecera municipal de Nieves, Zacatecas y, en el caso de los directivos, algunos instrumentos tendrán que ser aplicados en Río Grande, Zacatecas para tener un número considerable de encuestados que permitan ver el escenario de lo real, y que además permitan contrastarlo con lo que dicen los supuestos incluidos en el documento oficial que incluye los lineamientos para la operación de la ENI.
2. Después, se llevaría a cabo la aplicación de dichos instrumentos o visitas presenciales para la obtención de información estadística en la oficina de la coordinación estatal del PNIEB, también se solicitaría información nacional para su cotejo con los registros estatales que permitan ver el proceso administrativo que se sigue para la contratación de docentes y, a la vez, comparar la estadística local con la información obtenida a partir de las encuestas realizadas; en el caso de la información que se solicitará a la coordinación nacional, se hará a través de medios de comunicación digital.
3. Finalmente, se concentrarán los resultados y datos obtenidos para su tratamiento numérico e interpretación con la intención de obtener una lectura válida de lo que sucede en el escenario educativo real.

Propuesta de mejora en el área de inglés

Dado que la situación no propicia las condiciones directas para ir más allá del ejercicio exploratorio y la interpretación de los datos, es decir, cambiar la realidad por parte del investigador, se diseñaría una propuesta de mejora fundamentada a partir de los datos obtenidos con la intención de promover una posible reestructuración de la estrategia estatal para la enseñanza del inglés. Y para ello los lineamientos federales se considerarán sólo como un

referente y no como un proceso obligatorio a seguir, sino que se implemente a partir de las necesidades reales en lo local.

Acciones remediales en la metodología

En caso de que las áreas de oportunidad se identificaran en los procesos metodológicos para la enseñanza del inglés, se propondría un programa de actualización o reorientación didáctica docente para la enseñanza del inglés fundamentada en las metodologías oficiales que sirven como eje de formación para los docentes especialistas en esta materia. Para este fin, se solicitaría apoyo del Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas, siendo la única escuela formadora de docentes en el estado que oferta una formación especializada en esta materia para su enseñanza en educación secundaria.

Políticas de contratación docente para el trayecto formativo de inglés

Si el área con debilidades se encuentra en la contratación de perfiles docentes que no coinciden con el área formativa y que, por lo tanto, no logran el alcance de los objetivos propuestos, se emitiría una serie de recomendaciones para que se implementaran filtros de selección procurando que quien aspire a desempeñarse en esta área compruebe contar con un nivel suficiente situado por encima del que enseñará y que posee las habilidades didácticas mínimas para su desempeño. Posteriormente, se le podría involucrar en cursos de actualización o ampliación de conocimientos acerca de los procesos específicos que se deben contemplar para enseñar inglés.

Articulación de los cursos de inglés en el ámbito educativo

Para revisar la articulación entre los distintos cursos que conforman la ENI, primero se debe conocer el nivel real de cobertura de esta estrategia. Para esto se valoraría la información recuperada a partir de la aplicación de instrumentos a los alumnos de la ENERRC. Esta acción arrojaría información para conocer cuántos de ellos participaron en el desarrollo de la estrategia desde su puesta en marcha o si se omitieron cursos específicos dentro de un ciclo. Por otro lado, sería necesario hacer una revisión exhaustiva a la continuidad que siguen los programas de estudio para ver el nivel de gradualidad

que tienen desde el más básico hasta el último que se desarrolla en la EN. Así mismo, explorar las posibilidades que se le han proporcionado a los estudiantes de este nivel para apropiarse de la didáctica necesaria que les permita enseñar el idioma en EB tal y como lo señala la ENI.

Con este acercamiento a la realidad, se diseñaría un reporte concreto sobre las áreas de oportunidad que se deben atender y las acciones que se deben implementar para procurar la mejora de los resultados obtenidos. En el caso de que las deficiencias se identifiquen en la omisión de algunos ciclos en específico, se haría un descriptor gráfico por áreas geográficas dentro del municipio para mostrar que la cobertura del PRONI no corresponde con los alcances establecidos como meta a lograr en 7 años. En caso de que la causa de los niveles de inglés que se obtienen sea las formas y metodologías de enseñanza que trabajan los docentes contratados con este fin, se diseñaría un documento que señalara los campos mínimos de actuación de los docentes, funciones primordiales y la implementación de cursos de actualización en la didáctica.

Interés de los alumnos por el aprendizaje del inglés

Algunos alumnos muestran un desinterés infundado en la repetición de los contenidos dentro de los programas de estudio del idioma y su nula aplicación en el escenario educativo y social. Una forma de promover el interés por aprender el idioma sería ofrecer estímulos que despierten, si no el interés, sí la necesidad de participar en procesos de certificación que representen puntos en el proceso de ingreso al Servicio Profesional Docente.

Esto generaría un condicionamiento que no estaría orientado a que el alumno aprenda inglés por convicción propia, y el riesgo sería que el inglés se convirtiera en un ejercicio de simulación que aparentemente vaya en apego a las exigencias globales de formación, pero realmente se haría por el beneficio que representaría a su formación.

En algunas instituciones de educación superior se ha optado por obligar a los estudiantes a atender un número específico de cursos de inglés para poder iniciar su proceso de titulación y aun así no se ha logrado asegurar que el estudiante en verdad lo aprenda, entonces, ¿cómo garantizar que los estudiantes se apropien de los conocimientos que deben adquirir en cada etapa de su formación? Es complicado responder a esta pregunta si ya conocemos

los diversos factores que influyen en esta situación, pero sí es posible hacer propuestas de mejora general que pudiera ayudar a reducir los aspectos negativos de esta problemática.

Efectividad de las funciones específicas de los formadores de inglés en las EN

En el caso de las EN, los formadores de inglés tienen responsabilidades específicas que generarían el balance entre la percepción salarial que se les asignó y las acciones en concreto para justificar su actuación. Dentro de las encuestas principales se destacan las siguientes:

- a) Deberían implementar cursos de enseñanza o actualización dirigidos al resto de la plantilla del personal con la intención de habilitarlos en el manejo del idioma.
- b) Se señala que deberían trabajar con un mínimo de horas frente a grupo; 6 por cada grupo, teniendo un total de 24 horas semanales al atender los cuatro grupos que administrativamente deberían serles asignados.
- c) Destinarían horas extra clase para el diseño de espacios virtuales en los que pudieran inscribir a sus estudiantes para darles seguimiento a partir de la implementación de actividades de reforzamiento y práctica del idioma.
- d) Tendrían que participar en acciones de investigación y difusión del conocimiento en esta área.
- e) Implementarían proyectos para la operación del Centro de Idiomas Institucional.

Situación actual en la enseñanza del inglés en la ENERRC

En las tareas que los formadores de inglés desarrollan en la ENERRC no se trabaja con el número de grupos que señala la ENI; por el contrario, se les descarga académicamente de estos cursos para asignarles otros que forman parte de la malla curricular. Así mismo, no se les ha exigido evidencia de que implementen el trabajo complementario extra clase con los alumnos para reforzar la adquisición del contenido, no se ha implementado un plan de

acción que permita habilitar a los docentes en el aprendizaje y uso del inglés, no se ha conformado un grupo de formadores de inglés con intereses particulares para promover la investigación y difusión del conocimiento en esta área. Finalmente, el centro de idiomas de la institución se ha convertido en un edificio que carece de utilidad.

Estas acciones generan distracción en el seguimiento de los objetivos que persigue la ENI, lo que supone un obstáculo más para el logro de los niveles de inglés que se establecen como meta. Además, la ENI propone la aplicación de instrumentos de valoración validados por instituciones oficiales que se enfocan en el aprendizaje del idioma como Oxford o Cambridge con la intención de obtener resultados que permitan establecer una organización interna para la conformación de grupos académicos de acuerdo con los niveles de inglés obtenidos.

Esta propuesta para la conformación de grupos para el estudio de inglés implica también una modificación en las formas de evaluación. Por un lado, el alumno obtendría una calificación referente al nivel de desempeño que tuvo como estudiante, mientras que una segunda calificación representaría el avance en la adquisición del idioma. Bajo esta forma de evaluación sería posible que un estudiante obtuviera un 10 como calificación asignada a su desempeño, mientras que en el nivel de adquisición del idioma tendría un 5, lo que lo obligaría a repetir el curso al no haberlo aprobado, pero sí avanzaría de semestre.

En el escenario real de la ENERRC, no se siguen estos lineamientos y los cursos de inglés se desarrollan con grupos académicos que no obedecen al nivel de inglés en común, sino que son los grupos conformados desde un inicio. Esta situación provoca afectaciones al mezclar a alumnos con conocimientos heterogéneos que no comparten las mismas necesidades ni exigencias por parte del lenguaje, lo que representa un punto en contra para la promoción del idioma y el logro de los niveles perseguidos.

Resulta interesante hacer un ejercicio comparativo de reflexión para saber por qué en un centro escolar privado sí se logra alcanzar un nivel satisfactorio en el aprendizaje del inglés y por qué en la educación pública de México no es así. Estos dos entornos escolares comparten similitudes en lo general; en los dos hay docentes con niveles apropiados del idioma, en los dos se sigue una metodología, se atiende a estudiantes con igual edad cronológica, pero no se obtienen los mismos resultados.

Además, la ENERRC atiende a estudiantes que provienen de familias migrantes que han adquirido niveles extraordinarios del idioma, por lo que resulta contradictorio el involucrar a estos alumnos en el desarrollo de los cursos básicos cuando requieren una atención diferenciada; en el caso de alumnos con esta condición es necesario promover la certificación en el idioma para que omitan los niveles que están por debajo del que poseen según se indica en los lineamientos establecidos (Plan de Estudios, 2012).

En términos generales, el estudio del idioma inglés en las EN representa el mismo número de horas que se le asignan a otros cursos fundamentales en el desarrollo del futuro docente, como lo son el curso de Observación y práctica profesional. Sin embargo, estos pero no generan la misma percepción de importancia en los estudiantes debido a que uno es parte total en el desarrollo de habilidades teóricas y prácticas que les consolidan los elementos básicos necesarios para desarrollar las estrategias de enseñanza-aprendizaje que diseñan, mientras que al curso de inglés no le encuentran la más mínima utilidad.

Los cursos que conforman el trayecto formativo de inglés integran un total de 126 horas de estudio del idioma de acuerdo con la organización en la que comúnmente se enmarca el desarrollo de un semestre; 21 semanas, en cada una de estas se trabajan 6 horas clase, lo que representaría un total de 126 horas en total para avanzar de un nivel del idioma al subsiguiente; pero, opuesto a esto, durante el semestre los alumnos del quinto semestre; por ejemplo, practican 4 semanas en las instituciones de EB y previo a esta etapa se les proporciona una semana para la planeación de las actividades que desarrollarán, lo que le resta 2 semanas más al desarrollo del curso, teniendo un total de 14 semanas; 84 horas de las 126 disponibles, a reserva de que no surjan afectación a raíz de otras actividades.

Propuesta específica para direccionar la ENI en la ENERRC con miras a la mejora de los resultados

Para la redirección del proceso mediante el que se ha desarrollado la enseñanza del inglés en la ENERRC es pertinente la formulación de un proyecto institucional que señale las funciones que deben tener los formadores de inglés, la organización interna requerida del centro escolar en el desarrollo de la estrategia y concientizar a alumnos, docentes y directivos acerca de

la importancia que esta área disciplinar representa en la formación de los alumnos normalistas, así como establecer metas a corto, mediano y largo plazo para asegurar el avance satisfactorio en este espacio curricular y que los alumnos puedan apropiarse de los elementos que les permitan alcanzar las certificaciones que den muestra del nivel del idioma que se ha adquirido.

El docente por sí solo no será suficiente como recurso para el logro de los objetivos establecidos, sino que es necesario un trabajo en conjunto que involucre a agentes externos, así como recursos que faciliten y hagan más fácil de sobrellevar los procesos académicos.

Factores que influyen en el desempeño docente

La percepción salarial que recibe un profesor de inglés adscrito al PRONI ha sido tema de discusión en reiteradas ocasiones, y es que el pago equivale a una remuneración económica que no resulta significativa para la mayoría del personal que se ha desempeñado en esta área, e inclusive se ha catalogado como una beca que recibe el personal contratado. Es por esta razón que se les asigna a un centro de trabajo que se ubique cerca del lugar donde residen con el fin de que el traslado no represente un gasto por la cantidad tan módica que se les proporciona.

Los estímulos representan una motivación en la forma de actuación de las personas, por lo que si el salario no es lo suficientemente alentador tenderá a modificar el compromiso con el que se desempeñe el profesor de inglés. Está evidenciado que en algunos lugares los padres de familia son los que tienen que solventar el gasto que representa tener a un profesor de inglés en la institución porque el sistema educativo ya no pudo sostenerlos.

Así mismo, tanto en escuelas públicas como privadas se manifiesta la inseguridad en la permanencia como profesor, sino que se está expuesto a las decisiones administrativas que se tomen respecto a la continuidad en los procesos de contratación. Distinto a las escuelas públicas, en las escuelas privadas se está bajo un constante ambiente de valoración y análisis del desempeño docente, lo cual puede definir si un profesor es apto para continuar en el puesto que ostenta o no, lo que obliga a la persona a poner un mayor esfuerzo a diario para conservar esa oportunidad laboral. En el sistema público, en cambio, la única preocupación es ingresar, flexibilizando

posteriormente el compromiso y dedicación que se le otorga a las acciones que se realizan.

Sería provechoso el conformar una organización al interior de los centros escolares que simulara las funciones de una comisión encargada de revisar el desempeño de los docentes, que constantemente estuviera evaluando lo aprendido por parte de los estudiantes y que estuviera promoviendo acciones para que los estudiantes obtengan los documentos que les acrediten el nivel obtenido del idioma.

Ante esta propuesta se pudieran seguir dos variantes:

1. Establecer que para poder graduarse de los distintos niveles educativos se tuviera como requisito indispensable la certificación en el nivel que corresponde, esto obligaría a canalizar los esfuerzos y acciones de los profesores a la certificación, dejando poco margen para la distracción de los tiempos y actividades en acciones que no abonen al logro de este objetivo.
2. Para promover la aplicación del idioma en escenarios distintos a los que forman parte del contexto inmediato de los estudiantes sería prudente crear vínculos de intercambio escolar con instituciones similares que generen oportunidades para hacer uso del idioma y que el estudiante le encuentre significancia, además de estar atentos a las convocatorias internacionales que pudieran complementar el desarrollo de los estudiantes en esta área.

Conclusiones

Se retoma el origen del estudio del idioma inglés en el sistema educativo mexicano con la intención de formar individuos que sean capaces de desenvolverse de manera competente en un mundo globalizado en el que la lengua establecida como válida para el intercambio de información es el inglés. Se destacan los bajos o casi nulos resultados que se han obtenido a pesar de los esfuerzos titánicos que se han hecho para reforzar esta situación, y se urge a realizar una revisión exhaustiva que permita identificar el estado real que guarda esta situación en la actualidad para su atención inmediata.

En el caso de la enseñanza del inglés en EB, por parte de los profesores que egresen de las EN, se enfatiza en que los estudiantes, dentro de su formación, tendrían que conocer las metodologías de enseñanza del idioma inglés; sin embargo, esto no ha sido concebido de igual manera por la parte operativa de la ENI, y sería casi impensable que así sucediera aun y cuando se implementaran las orientaciones que para ello se requieren.

Además, se señala la importancia de involucrar a las figuras directivas de cada institución en la que se trabaje el inglés como aspecto formativo para que pudieran orientar o reorientar las acciones que se implementan en el desarrollo de este campo disciplinar partiendo del hecho de que se ignora la parte estructural y operativa de los cursos que conforman la malla curricular.

En general, es necesario hacer una revisión al programa de inglés en su articulación, funcionamiento y políticas de operación desde el nivel más básico hasta el de mayor exigencia, en este caso de las EN como centros donde se pretende formar, además de Licenciados en Educación Preescolar y Primaria, a docentes que sean capaces de modificar la situación actual de los estudiantes mexicanos para apropiarse de esta herramienta que les permitirá resolver situaciones que se les presenten en su vida social y laboral.

Sería benéfico que para el óptimo desarrollo de la ENI se creara una comisión especializada y enfocada en dar seguimiento al trabajo que se esté realizando, procurando identificar áreas de oportunidad que se pudieran atender a través de cursos de diversa índole, así como de actualización en metodología, de mejora en el conocimiento del idioma o de formas de evaluación.

Los métodos con los que se diseñan los planes y programas de estudio generan la percepción de ser, en algunos casos, copias de otros documentos que rigen las formas en las que se desarrolla el sistema educativo de otros países. En el caso del inglés se ha apostado reiteradamente por lograr crear una sociedad bilingüe que tenga posibilidad de hacer uso del inglés como herramienta de vida, pero ¿en qué contexto pudiera un estudiante del entorno rural poner en práctica lo aprendido? Las exigencias en los estándares que se deben lograr han sido ambiciosas en demasía y así han permanecido, sólo en exigencias que no se han podido transformar en hechos.

Referencias

- Cambridge Assessment English. (2021). Marco Común Europeo de Referencia. Cambridge University Press & Assessment. Recuperado de <https://www.cambridgeenglish.org/es/exams-and-tests/cefr/>
- Del Campo, M. (2015). Sorry. El Aprendizaje del Inglés en México. Recuperado de www.mexicanosprimero.org
- Huamán, Rosales, J. P. (2021). Causas del bajo dominio del idioma inglés en los estudiantes de secundaria de la Educación Básica Regular en el Perú. Lengua y Sociedad. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 20(1), 125-144. <https://doi.org/10.30920/L&S.20.1.7>
- Intercultural Programs. (2014) Ciclo de Aprendizaje Experiencial de Kolb. Intercultural Link: An AFS learning program. Recuperado de https://d22dvhj4pfop3.cloudfront.net/wp-content/uploads/sites/27/2019/02/13111417/Kolb_sExperientialLearningCycleforAFS_Friends_ESP.pdf
- Montalvo Tania, L. (2015). Alumnos de prepa en México, “reprobados” en inglés. Recuperado de <https://www.animalpolitico.com/2015/01/solo-3-de-los-estudiantes-mexicanos-en-preparatoria-cuenta-con-un-nivel-elemental-de-ingles/>
- Secretaría de Educación Pública (2011). Acuerdo Número 592. Por el que se establece la articulación de la Educación Básica. Autor. Recuperado de http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/normatividad/acuerdos/acuerdo_592.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2017). Estrategia nacional para el fortalecimiento de la enseñanza del inglés. Autor.
- Vargas Ortega, R. & Ban, B. (2011). Paso a Paso con el PNIEB en las aulas. Latin America Educational Services.
- Villarreal, A. & Olave, I. (2015). La propuesta curricular del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. En Ramírez, J. L. (Coord.), *La enseñanza del inglés en las primarias públicas mexicanas* (pp. 97-114). Pearson.

Síndrome de desgaste profesional en los médicos residentes, un signo de alarma en el sistema educativo de las residencias médicas en México

Elba Rosario Tello Orduña

Introducción

Una vez concluido el programa de licenciatura, internado y servicio social en la formación de un médico, surge la necesidad e interés por ampliar su desarrollo profesional mediante la adquisición de conocimientos, destrezas y valores en determinada especialidad o rama de la medicina, lo anterior con la finalidad de profundizar sus conocimientos. Este proceso también es conocido como “residencia médica”.

El término *residente* proviene del latín “*residens*”, y se utiliza para nombrar a la persona que vive en un determinado espacio, o al empleado, funcionario o estudiante que vive en el lugar donde tiene su empleo o cargo. Hace 50 años este concepto se cumplía de manera textual. Actualmente, esto ha cambiado, el médico, aunque ya no reside en el hospital, debe tener disponibilidad de tiempo completo para dedicarse a este proceso educativo durante cierto periodo, el cual es variable de acuerdo con la especialidad que se haya elegido, fluctuando desde 3 hasta 5 u 8 años.

Durante este proceso, el médico debe llevar a cabo actividades de tipo asistencial (atención a pacientes) tanto en la consulta externa como en el

área de hospitalización, además de clases relativas a su especialidad así como de las ya conocidas “guardias” nocturnas, en las cuales el alumno continúa realizando actividad asistencial durante 24 horas, y reintegrándose a sus actividades diarias programadas y clases al día siguiente.

El sistema de evaluación para promover al alumno de grado toma en cuenta diversos rubros desde el área cognitiva, psicomotora y afectiva, por lo que no sólo basta con cumplir en relación con la actividad asistencial, sino que debe cumplir con todo un programa académico, diseñado con la finalidad de que al término del mismo cuente con las competencias para ejercer como médico especialista en determinada rama.

A través del tiempo, este proceso educativo se ha perfeccionado por lo que actualmente es de relevancia para el docente identificar todos los factores que inciden sobre el rendimiento académico del médico especialista en formación con la finalidad de mejorarlo, y en este sentido se cuestiona ¿cómo mejorar los resultados académicos? Sin embargo, cada vez aumenta más la estadística en nuestro país de personal médico en formación que solicita ayuda psicológica por cursar con síndrome de desgaste profesional, también conocido como *burnout*. Es por eso por lo que entonces deberemos preguntarnos seriamente si la forma en que están diseñados los programas educativos de las residencias médicas son la mejor para que el alumno se convierta en un médico calificado, competente y con calidad humana para la atención de la población de nuestro país o sólo estamos dando respuesta a una necesidad institucional y gubernamental. ¿Realmente estamos formando médicos de acuerdo con el perfil deseado? ¿Qué calidad de médicos estamos egresando del sistema de residencias médicas?

Desarrollo

El rendimiento académico, también conocido como aptitud escolar o desempeño académico constituye una de las dimensiones más importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje (El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo, 2003). Este es resultado de factores tanto biológicos como psicológicos, económicos y sociales, y a su vez estos factores son los que inciden y determinan los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pero antes de continuar hablando del rendimiento académico debemos preguntarnos ¿qué es el rendimiento académico? Para Manchego, es el desarrollo del aprendizaje de las competencias en determinadas situaciones frente a diversos estímulos educativos, a diferencia de otros autores que lo definen como el simple promedio de las notas finales y el porcentaje de aprobación de un curso(en Tacilla Cárdenas *et al.*, 2020).

Aquí es donde se hace presente la individualidad de cada ser humano, ya que cada uno ha vivido en ambientes diferentes donde factores externos (socioeconómicos y culturales) e internos (familiares) han moldeado su personalidad desde la infancia dotándolo de diversas herramientas para el desempeño diario. Así existen seres humanos que debido a la adversidad vivida en su infancia han desarrollado personalidades fuertes, que no se dan por vencidas con facilidad, caracterizándose por su tenacidad; por otra parte, hay quienes habiendo estado expuestos a situaciones similares cuentan con personalidades frágiles con dificultades al enfrentarse al desempeño de actividades bajo presión.

El proceso educativo y formativo durante las residencias médicas es difícil ya que se caracteriza por un alto grado de competitividad entre los alumnos, especialmente durante el primer año, llegando a generar en ocasiones un ambiente hostil (Leisy and Ahmad, 2016).

Con la finalidad de ampliar un poco más sobre las bases de esto, revisaremos inicialmente el sistema de jerarquías que se viven en la profesión médica, ya que es un ámbito muy jerarquizado. Desde el ingreso del alumno a la escuela de medicina, inconscientemente y a través de diversos cuestionamientos, va siendo orientado hacia la supremacía de la medicina por encima del resto de los diferentes campos laborales, de la clínica sobre las ciencias básicas, de los especialistas médicos sobre los médicos generales y a su vez de las especialidades quirúrgicas sobre las no quirúrgicas, y aún en este punto la competencia entre cada una de las especialidades quirúrgicas siendo reconocidas unas más que otras. Además de esto existe jerarquización en relación con las actividades a desempeñar por cada uno de los grados académicos, desde el estudiante de medicina, el médico interno, el médico pasante de servicio social y los diferentes grados de las especialidades médicas designados de acuerdo a la duración de las mismas como R1, R2, R3 y así sucesivamente conforme avanza el grado de conocimientos. Dichas jerarquías los

llevan a desdeñar actividades de menor complejidad que son relegadas para los alumnos de grados menores, mientras que la complejidad de la toma de decisiones va en aumento de acuerdo con el grado.

Aunado a estos factores, en nuestro país el sexo constituye otro factor asociado a las jerarquías, ya que desde antaño se considera a la medicina como una carrera para varones derivado de conceptos y roles culturales muy arraigados donde los varones sobresalen y la mujer debe estar en casa y dedicarse a la familia. Afortunadamente, este último punto ya no se encuentra tan marcado, pero aún se reportan comportamientos relacionados en las escuelas donde comentarios como “si no sabe mejor váyase a su casa o estudie otra carrera como turismo” (Villanueva & Castro, 2020).

Son estas jerarquías las que marcan aún más la competitividad entre los diferentes grados llevando a una cultura organizacional implícita que en ocasiones puede traducirse en luchas de poder y, por consecuencia, en abusos hacia los compañeros de menor grado (Hamui-Sutton *et al.*, 2014)

Una vez que hemos explorado cómo las jerarquías se encuentran muy marcadas en el sistema de residencias médicas, iniciaremos la revisión del *bullying* en este medio, ya que es otro factor que forma parte del origen del problema que estamos tratando. La palabra *bullying*, de procedencia inglesa, es definida como “intimidación”, término utilizado para designar el acoso escolar generalmente entre pares. Este fue instituido por el psicólogo escandinavo Dan Olweus en 1993 quien realizaba estudios en relación a adolescentes que se habían suicidado, encontrando como factor común que eran víctimas de agresión verbal y física por sus compañeros. En la historia de la educación encontramos que la violencia era aceptada como método para educar, ya fuera mediante golpes o restricción de los alimentos; la violencia educativa fue culturalmente aceptada hasta el siglo XX en que Jean-Jacques Rousseau propuso una nueva visión de la enseñanza aprendizaje (Lugones Botell and Ramírez Bermúdez, 2017)

La Asociación Médica Británica define *bullying* como “comportamiento persistente hacia un individuo consistente en ser intimidante, degradante, ofensivo o malicioso y que socava la confianza y autoestima del receptor”. Como hemos visto anteriormente, la formación de posgrado en medicina se ha caracterizado por ser exigente; sin embargo, se ha detectado que también en este medio los alumnos quedan expuestos a padecer acoso, el cual

podremos nombrar por la figura académica y laboral del médico residente como *bullying* como se nombra al acoso escolar o *mobbing* como se nombra al acoso laboral o en centros de trabajo. Este acoso puede ser sutil o francamente evidente (Bastías *et al.*, 2011).

Las conductas de acoso pueden ir desde ignorar al alumno, excluirlo de actividades, intentos persistentes de menospreciar su trabajo, supervisión y crítica injustificada, humillaciones en público, abuso de la disciplina como forma de intimidar, insinuaciones destructivas, sarcasmo, hasta violencia contra las propiedades del alumno o violencia física. Esta problemática no es exclusiva de nuestro país, ya que hay reportes de países en todo el mundo; por ejemplo, en Estados Unidos se ha reportado que hasta el 69.8% de sus médicos residentes reporta haber sufrido acoso; en Reino Unido, hasta un 84%, y aunque en otros países como Canadá, Irlanda, Nueva Zelanda, Australia las tasas reportadas son más bajas, no son menores al 45%. Con la llegada de las tecnologías de la información y comunicación, el *cyberbullying* o ciberacoso también se ha reportado. Estas conductas son perpetuadas por médicos no docentes y, lo más preocupante, por sus pares de mayor jerarquía, situación que concuerda con estudios de acoso escolar donde se ha determinado que los acosadores son aquellos que tienen más poder ya sea por jerarquía, por edad, por sexo (Leisy and Ahmad, 2016)

El médico residente se forma sin instrucción pedagógica, es decir a través de las experiencias diarias en el hospital. Esto concuerda con la teoría del aprendizaje situado de Vygotsky donde el contexto sociocultural es clave para la adquisición de habilidades, competencias, apropiación de conductas, actitudes y códigos de ética (no escritos) propios del ambiente hospitalario donde se desempeña. No se puede negar que también existe una práctica guiada; sin embargo, no tiene el mismo peso que el aprendizaje situado. Como hemos comentado previamente el médico residente realiza actividades asistenciales además de las académicas y en ambas actividades se respetan las jerarquías, por lo que este tipo de conductas se llegan a “normalizar” engendrando más abuso (Hamui-Sutton *et al.*, 2014)

Esta conducta “normalizada” es uno de los motivos por los cuales se continúa generando este tipo de actividades; otro es el desconocimiento de los procesos a seguir para denunciar, además del temor de que al denunciar el acoso, este pueda llegar a ser peor en el caso de que las autoridades

correspondientes no actúen adecuadamente, perpetuando esta problemática a través del silencio (Leisy & Ahmad, 2016)

A través de varios estudios se ha creado lo que se considera un patrón o perfil del médico residente que puede sufrir acoso por alguno de los siguientes factores: sexo siendo en nuestra cultura preponderantemente el sexo femenino, edad mientras más joven o más adulto es mayor el riesgo de acoso, estado civil soltero, menor jerarquía o grado académico, nivel sociocultural bajo u origen étnico diferente, además de que se presenta con mayor frecuencia en las especialidades quirúrgicas como ginecología y obstetricia, cirugía, y de las no quirúrgicas medicina interna (Sepúlveda-Vildósola *et al.*, 2017)

Las consecuencias psicológicas para aquellos que sufren acoso van desde baja autoestima, rendimiento académico bajo, pesimismo, estrés, ansiedad, depresión, abuso de sustancias como alcohol o estupefacientes, trastornos alimentarios, hasta suicidio (Aguilar Maya, 2011)

Una vez agotado este tema abordemos entonces el síndrome de desgaste profesional, el cual se encuentra altamente relacionado con el *bullying* en las residencias médicas (Tafoya *et al.*, 2020). Países como Alemania han reportado prevalencias de 21% en residentes, Estados Unidos 34% en residentes de medicina interna y 50% en un consenso de las diferentes especialidades. En Latinoamérica, Colombia reporta prevalencias que fluctúan del 13 al 85% mientras que en México se reporta una incidencia en residentes de pediatría de 27% grado severo, 45% moderado y 28% grado leve. Las especialidades con mayor prevalencia de desgaste profesional fueron en orden decreciente ginecología, medicina interna y pediatría, respectivamente (Tafoya *et al.*, 2020)

El nivel de estrés que vive el médico durante la residencia médica es mayor al del resto de la población, el cual se encuentra relacionado a las jornadas laborales prolongadas, privación del sueño y alto grado de competitividad, la cual es más pronunciada durante el primer año del curso. La exposición prolongada al estrés puede derivar en el síndrome de desgaste profesional, el cual tiene una mayor incidencia al inicio de la especialidad, ya que el médico deberá adaptarse a un cambio drástico en su itinerario diario con largas jornadas de trabajo, un promedio de 96 horas a la semana dependiendo de cada especialidad, además del estrés por mayores responsabilidades y exigencias, esto aunado a la privación de sueño (Prieto-Miranda, 2010)

Existen varios cuestionarios para detectar el síndrome de desgaste profesional o *burnout*, pero uno de los más utilizados y confiables es el cuestionario de *Maslach Burnout Inventoriy* (MBI). Maslach y Jackson (1981) señalan que el *burnout* es una respuesta al estrés laboral crónico, conformado por actitudes y sentimientos negativos hacia las personas con las que se trabaja y hacia el propio rol profesional, siendo un síndrome caracterizado por la vivencia de encontrarse “emocionalmente agotado”. Estas autoras concluyen que el *burnout* se configura como “un síndrome tridimensional caracterizado por agotamiento emocional, despersonalización y reducida realización personal (Olivares-Faúndez *et al.*, 2014).

Otra de las causas que también contribuyen al síndrome de desgaste profesional son las largas jornadas de trabajo y la privación de sueño como se mencionó previamente. Hasta antes del año 2003, las horas de trabajo semanales podían sumar un total de hasta 160 horas ya que las guardias podían tener una frecuencia tipo A-B o A-B-C; sin embargo, a partir de esa fecha, estas deben de tener una modalidad A-B-C-D, derivado de que la American College of Graduate Medical Education emitió como recomendación derivada de investigaciones en donde se detectó un aumento en el número de errores médicos que ponían en riesgo la seguridad del paciente como consecuencia de largas jornadas de trabajo y fatiga acumulada (Bhavsar *et al.*, 2007).

Aunado a esto, la muerte de algunos médicos residentes a consecuencia de este tipo de situaciones en diferentes países contribuyó para la realización de dicha propuesta, ya que la incidencia de accidentes automovilísticos, accidentes laborales y suicidio era más elevada que en la población promedio, por lo que debido a esto varios países pusieron en marcha programas para atacar esta problemática, algunos de ellos con legislaciones muy estrictas donde las jornadas laborales no deben rebasar las 80 horas a la semana y no más de 30 horas consecutivas como en Estados Unidos o 24 horas como en Canadá; algunos países europeos, a partir de 2004, redujeron gradualmente las horas de trabajo a máximo 48 horas a la semana y no más de 13 horas de jornada continua, por lo que muchas de ellas requirieron la contratación de mayor personal para suplir la actividad asistencial que el médico residente realizaba (Imrie *et al.*, 2015).

Sin embargo, aún existe mucha controversia en relación a este tema, ya que se han detectado nuevas problemáticas a raíz de estas modificaciones,

tales como que no existe continuidad en la atención del paciente, o que el número de horas que el alumno pasa con pacientes es considerado por algunos como reducido (Block *et al.*, 2013).

Una de las razones por la cual fueron sugeridas también estas modificaciones fue que la fatiga del médico residente estaba impactando negativamente en la seguridad del paciente. Un estudio, realizado de julio de 2002 a junio de 2004, encontró un aumento en los estándares de calidad y efectividad de la atención a pacientes después de la restricción de horas en una unidad de cuidados coronarios, incluso teniendo un impacto positivo en la reducción del tiempo de hospitalización del paciente y en la mortalidad (Bhavsar *et al.*, 2007).

Otro estudio en Virginia, Estados Unidos, donde se entrevistaron a docentes y alumnos de un programa de neurocirugía concordó en que la reducción inicial de la jornada a 80 horas no tiene impacto tan negativo como reducirlas a 54 horas a la semana, ante la propuesta de proponer tal reducción, ya que afectaría el entrenamiento de los médicos residentes en curso (Jagannathan *et al.*, 2009).

Estos hallazgos fueron contrarios a otros estudios que reportaron mejoría en el rendimiento académico y otros que lo reportaron sin alteraciones una vez que se realizaron los ajustes correspondientes a plan operativo (Traba *et al.*, 2012).

En relación con la fatiga del médico residente también existen controversias. Algunos estudios han reportado que no existen cambios en la incidencia de *burnout* o síndrome de desgaste profesional, mientras que otros refieren una mejoría importante en este aspecto (Peabody, 2006).

Se han implementado diferentes estrategias con la finalidad de suplir la actividad asistencial que realizaba el médico residente; además de contratar personal, se han realizado modificaciones en el sistema de guardias nocturnas. La mayoría ha utilizado el sistema de “a llamado” posterior al turno laboral en el cual, en caso de ser requerido, el médico es llamado a su casa, la totalidad del grupo se divide en dos, uno se asigna a esta modalidad de llamado y el resto continúa con sus actividades normales diarias sin guardias nocturnas, permaneciendo así durante tiempo determinado para posteriormente cambiar (Kusuma *et al.*, 2007)

Conclusiones

En conclusión, la estadística al alza de síndrome de desgaste profesional o *burnout* en los médicos residentes nos está gritando que se requiere un cambio en el sistema educativo de las residencias médicas en nuestro país. Como ya lo desarrollamos, existen varios factores que inciden para que un médico en formación presente síndrome de desgaste profesional y, por consiguiente, se vea afectado en su rendimiento académico e incluso comprometiendo la calidad y seguridad de los pacientes atendidos.

Desafortunadamente, los esfuerzos realizados por las autoridades en este rubro al parecer hasta el momento han sido insuficientes. Como ya se mencionó previamente, no todos los médicos que participan como docentes en el sistema educativo de residencias médicas en nuestro país cuentan con instrucción enfocada a la educación, situación que nos expone a repetir los errores que fueron cometidos por nuestros antecesores. Habitualmente para invitar a un docente a participar como tal se contempla como requisito que sea competente en su área y que sea considerado un modelo de rol, por lo que posteriormente y sobre la marcha se va formando en el ámbito educativo, proceso que requiere tiempo.

Afortunadamente, la UNAM, a través del Programa Único de Especializaciones Médicas, desde el año 2006 inició un proyecto denominado Seminario de Educación, a través del cual el médico residente es introducido a la formación educativa favoreciendo un cambio en el paradigma educativo del sistema de residencias médicas. Esta es una experiencia novedosa y sencilla que debiera generalizarse al resto de las universidades que avalan estos programas, ya que a través de la orientación educativa a los docentes y a los mismos médicos residentes durante su formación se ve menos lejana la oportunidad de eliminar la “normalización del acoso” que existe en estos programas, esto aunado al cumplimiento de los códigos de ética y conducta de los funcionarios públicos. Recientemente, el Instituto Mexicano del Seguro Social (2021) también ha llevado a cabo un análisis a profundidad de esta problemática por lo que dentro de sus lineamientos sanciona fuertemente a quien cometa o perpetre *bullying* y/o acoso sin importar si se trata de alumnos o docentes. Aún está pendiente valorar el efecto de estas acciones a largo plazo y determinar si fueron suficientes para resolver este tipo de

situaciones que afectan tanto en el ámbito educativo del personal médico y, como consecuencia, la atención que se brinda en las instituciones de salud en nuestro país.

De lo anterior, se desprenden varias propuestas:

1. Todas las unidades sede deberán incluir en la capacitación o curso de inducción de los alumnos del primer grado el proceso o a actividades correspondientes para denunciar el acoso en caso de padecerlo.
2. La unidad deberá tener diseñado un flujograma de seguimiento y personal designado para tal fin quien deberá de recibir capacitación para el manejo adecuado de los casos sin menospreciar las denuncias que lleguen a realizar los alumnos.
3. Además de la evaluación psicológica inicial que se realiza a los alumnos a su ingreso, cada sede debe diseñar un programa de talleres para la salud mental, así como indicar a los alumnos cuáles son los pasos a seguir para solicitar un apoyo psicológico. Existen experiencias exitosas en algunas universidades donde, como parte del programa académico, los alumnos llevan un programa de talleres y dinámicas de grupo para manejo del estrés o detección oportuna de alguna problemática.
4. Hacer extensivo a todas las unidades sede la obligatoriedad de llevar el Seminario de Educación con lo que la brecha entre docentes con fundamentos educativos cada vez será menor.

Sin embargo, aún nos falta dar respuesta a una de las interrogantes que nos planteamos al inicio. La forma en que están diseñados los programas educativos de las residencias médicas ¿son la mejor para que el alumno se convierta en un médico calificado, competente y con calidad humana para la atención de la población de nuestro país?, ¿o solo estamos dando respuesta a una necesidad institucional y gubernamental? ¿Por qué en nuestro país se insiste en continuar llevando un programa que está exponiendo a nuestros alumnos a problemas de salud mental, además de poner en riesgo la seguridad del paciente? Es un precio muy alto que continuará pagándose durante varios años si este médico, una vez egresado, no recibe la atención requerida.

Es cierto que nuestras autoridades modificaron la modalidad de las guardias A-B o A-B-C a A-B-C-D con lo que se espaciaron las guardias

nocturnas, pero aquí haremos otra interrogante, ¿realmente existe instrucción guiada durante las guardias nocturnas? ¿O es que el alumno se queda sin supervisión funcionando solo como mano de obra barata para que los servicios no se queden solos?

Aún nos queda un largo camino por andar para que las personas que toman las decisiones en este país mejoren los presupuestos que son asignados para salud y educación en cada cambio de gobierno, logrando así competir con países que destinan mayores presupuestos para estos rubros y así contar con la capacidad de contratación que se requiere para tener la oportunidad de disminuir el número de guardias que se realizan en nuestros campos clínicos y, a su vez, contar con personal que brinde la instrucción guiada correspondiente y de calidad.

Conscientes de esta situación y tomando como modelo otros países donde las guardias nocturnas se llevan a cabo con menor frecuencia, y utilizando a nuestro favor el reciente incremento en el número de plazas ofertadas, esto nos permitiría continuar con el proceso formativo y seguir ofertando el servicio a nuestra población.

1. Extender las guardias a modalidad A-B-C-D-E cubriendo lunes a viernes, los sábados y domingos se irán rolando entre cada una de las guardias, es decir, tendrían guardia en fin de semana cada tercer fin. Las guardias ABCDE serían fijas de lunes a viernes.
2. Dividir a los alumnos de la guardia en dos grupos.
3. El primer grupo cumplirá su guardia de las 15 a las 22 horas, haciendo un enlace de 21 a 22 horas con el segundo para garantizar la continuidad de la atención del paciente, mientras que el segundo grupo ingresaría al servicio a las 21 horas concluyendo su guardia al día siguiente a las 14 horas, disminuyendo a 18 horas las guardias previas de más de 24 horas.
4. Los grupos se alternarán ya sea cada semana o cada 15 días.

Con la propuesta anterior se estarían reduciendo el número de jornadas de más de 24 horas a cinco guardias al mes en lugar de ocho que se tenían previamente, permitiéndoles tener tiempo libre para dedicar al estudio, al autocuidado y a la familia con lo que se espera disminuya el riesgo de presentar *burnout* y aumente el rendimiento académico del alumno, ya que de

esta forma tendría tiempo para revisar los contenidos académicos y no sólo poner en práctica el empirismo aprendido en la guardia nocturna.

Referencias

- Aguilar Maya, T. (2011). Bullying: consecuencias clínicas. *Director*, 1-31.
- Bastías, N., Fasce, E., Ortiz, L., Pérez, C., Schaufele, P. (2011). Bullying y acoso en la formación médica de postgrado. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 8(1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6284527>
- Bhavsar, J., Montgomery, D., Li, J., Kline-Rogers, E., Saab, F., Motivala, A., et al. (2007). Impact of Duty Hours Restrictions on Quality of Care and Clinical Outcomes. *American Journal of Medicine*, 120. <https://doi.org/10.1016/j.amjmed.2007.07.026>
- Block L., Habicht, R., Wu, A.W. Desai S. V., Wang, K., Silva, K. N., et al. (2013). In the wake of the 2003 and 2011 duty hours regulations, how do internal medicine interns spend their time? *Journal of General Internal Medicine*, 28. <https://doi.org/10.1007/s11606-013-2376-6>
- Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 1(2). <https://www.redalyc.org/pdf/551/55110208.pdf>
- Hamui-Sutton, A., Vives-Varela, T., Gutiérrez-Barreto, S., Castro-Ramírez, S., Lavalle-Montalvo, C., Sánchez-Mendiola, M. (2014). Cultura organizacional y clima: el aprendizaje situado en las residencias médicas. *Investigación En Educación Médica*. [https://doi.org/10.1016/s2007-5057\(14\)72730-9](https://doi.org/10.1016/s2007-5057(14)72730-9)
- Imrie, K. R., Frank, J. R., Parshuram, C. S. (2015). Resident duty hours: Past, present, and future. *BMC Medical Education*. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-14-S1-S1>
- Jagannathan, J., Vates, G. E., Pouratian, N., Sheehan, J. P., Patrie, J., Grady, M. S., et al. (2009). Impact of the Accreditation Council for Graduate Medical Education work-hour regulations on neurosurgical resident education and productivity: Special topic. *Journal of Neurosurgery*, 110. <https://doi.org/10.3171/2009.2.JNS081446>
- Kusuma, S. K., Mehta, S., Sirkin, M., Yates, A. J., Miclau, T., Templeton, K. J., et al. (2007). Measuring the attitudes and impact of the eighty-hour workweek rules on orthopaedic surgery residents. *Journal of Bone and Joint Surgery*, 89. <https://doi.org/10.2106/JBJS.F.00526>
- Leisy, H. B. & Ahmad, M. (2016). Altering workplace attitudes for resident education (A.W.A.R.E.): discovering solutions for medical resident bullying through literature review. *BMC Medical Education*, 16. <https://doi.org/10.1186/s12909-016-0639-8>
- Lugones Botell, M., Ramírez Bermúdez, M. (2017). Bullying: Aspectos históricos, culturales y sus consecuencias para la salud. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 33.

- Olivares-Faúndez, V. E., Mena-Miranda, L., Jélvez-Wilke, C., Macía-Sepúlveda, F. (2014). Validez factorial del Maslach Burnout Inventory human services (MBI-HSS) en profesionales Chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(1), 145-159. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-1.vfmb>
- Peabody, T. (2006). The effect of work hour restrictions on the education of orthopaedic surgery residents. *Clinical Orthopaedics and Related Research*, 2006. <https://doi.org/10.1097/01.blo.0000224037.54345.77>.
- Prieto-Miranda, S. (2010). Desgaste profesional y calidad de vida en médicos residentes. MedigraphicCom.
- Sepúlveda-Vildósola, A. C., Mota-Nova, A. R., Fajardo-Dolci, G. E., Reyes-Lagunes, L. I. (2017). Workplace bullying during specialty training in a pediatric hospital in Mexico: a little-noticed phenomenon. *Revista Medica Del Instituto Mexicano Del Seguro Social*, 55.
- Tacilla Cárdenas, I., Vásquez Villanueva, S., Verde Ávalos, E. E., Colque Díaz, E. (2020). Rendimiento académico: universo muy complejo para el quehacer pedagógico. *Revista Muro de La Investigación*, 5. <https://doi.org/10.17162/rmi.v5i2.1325>
- Tafoya, S. A., Jaimes-Medrano, A.L., Carrasco-Rojas J. A., Mújica, M. L., Rodríguez-Machain, A. C., Ortiz-León, S. (2020). Asociación del acoso psicológico con el desgaste profesional en médicos residentes de la Ciudad de México. *Investigación En Educación Médica*. <https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2020.35.20204>
- Traba, C. M., Cennimo, D. J., Rivera, R. A., Mautone, S. G. (2012). Shortening Resident Duty Hours - Does It Shortchange Student Learning? *Academic Pediatrics* 2012;12. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2012.03.025>.
- Villanueva M, Castro R. Sistemas de jerarquización del campo médico en México: un análisis sociológico. *Ciência & Saúde Coletiva* 2020;25. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.28142019>.

