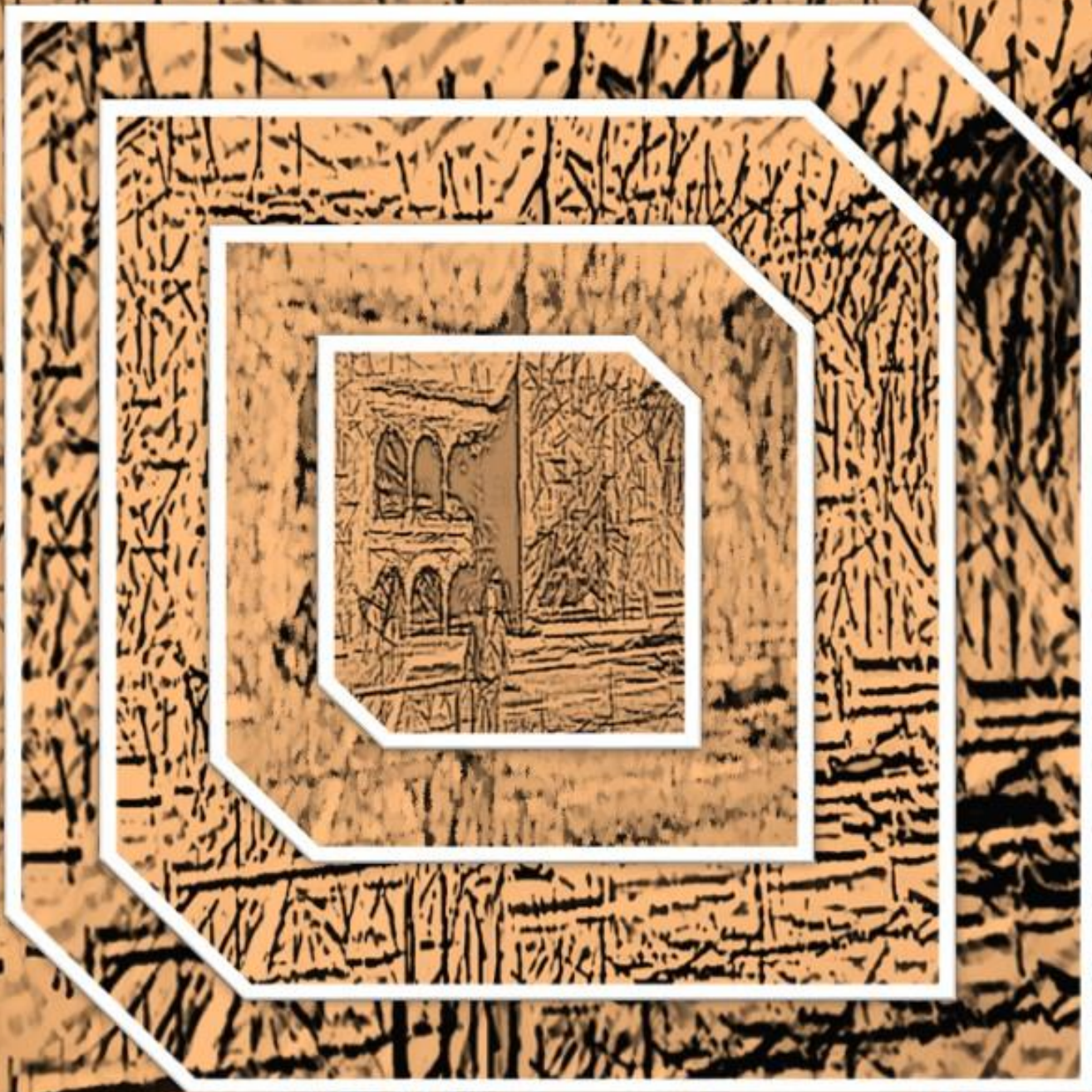


P J R

PRAXIS INVESTIGATIVA REDIE

**REVISTA ELECTRÓNICA DE LA RED DURANGO DE
INVESTIGADORES EDUCATIVOS A.C.
VOL. 12, NO. 23 JULIO-DICIEMBRE DE 2020**



C O N T E N I D O

EL SÍNDROME DE BURNOUT Y SU PREVALENCIA EN LAS MUJERES DOCENTES	14
<i>Judith Araceli Dorantes Nova</i>	
APRENDIZAJE DE LA MATEMÁTICA POR EL MÉTODO ESTOICO EPICETETO	32
<i>Enrique De La Fuente Morales, René Gregorio Ventura Morales, Laura Alicia Paniagua Solar y Nayelli Téllez Méndez</i>	
RITUALES DEL ESTUDIANTE NORMALISTA EN SU MARCO DE PRÁCTICA DOCENTE EN LA ESCUELA SECUNDARIA	40
<i>Edith Gutiérrez Álvarez y Zoila Rafael Ballesteros</i>	
JUVENTUD, AMOR REVOLUCIONARIO	53
<i>Jacqueline Zapata</i>	
EL ESTRÉS INFORMATIVO EN TIEMPO DE PANDEMIA (COVID 19). UN ESTUDIO EXPLORATORIO EN POBLACIÓN MEXICANA	63
<i>Arturo Barraza Macías</i>	
RASGOS DOCENTES A REFLEXIONAR Y RECONSIDERAR PARA EL NUEVO MODELO DE LA CUARTA TRANSFORMACIÓN	79
<i>Martín Muñoz Mancilla</i>	
PERCEPCIONES Y HABILIDADES SOBRE EL USO DE LAS TICS: EL CASO DE LOS ESTUDIANTES DE DOCENCIA DE LA UABC.	91
<i>Ma. Antonia Miramontes Arteaga, Karla Karina Ruiz Mendoza y Karla Yudit Castillo Villapudua</i>	

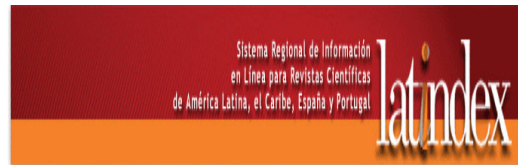
**LA INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA EN NIÑOS Y ADOLESCENTES CON
DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN LAS INSTITUCIONES CULTURALES.** 102

Oxana Rodríguez Reyes, Arletty Casalis Nogués y Marilé Armas Arencibia

**AUTOPERCEPCIÓN DE COMPETENCIAS EN INVESTIGACIÓN EN ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS DE ENFERMERÍA** 117

*Ma. de Jesús Ruiz-Recéndiz , Vanesa Jiménez-Arroyo, Mayra Itzel Huerta-Baltazar,
Ma. Lilia Alicia Alcántar-Zavala, José Manuel Herrera-Paredes y Alma Rosa Picazo
Carranza*

INDIZADA EN:



INCLUIDA EN:



¿Dónde lo publico?



Desde 1998
en Internet...
Gracias
por acompañarnos.



DIRECTORIO

DIRECTOR

Dr. Arturo Barraza Macías

COORDINADOR EDITORIAL

Dr. Gonzalo Arreola Medina

CONSEJO EDITORIAL

Miembros Internacionales:

Dr. Julio Cabero Almenara (*Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla; España-UE*); **Dra. Milagros Elena Rodríguez** (*Universidad de Oriente: Venezuela*); **Dr. Sergio Tobón Tobón** (*Centro de Investigación en Formación y Evaluación; Colombia*); **Dra. C. Zaida Irene Nieves Achón** (*Facultad de Psicología. Universidad Central Marta Abreu de las Villas. Santa Clara; Cuba*); **Dr. José Antonio García Fernández** (*Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid; España*); **Dra. Giselle León León** (*División de Educología, del Centro de Investigación en Educación, Universidad Nacional Heredia; Costa Rica*).

Miembros Nacionales:

Dra. Patricia Camarena Gallardo (*Instituto Politécnico Nacional*); **Dr. Pedro Ramón Santiago** (*Universidad Juárez Autónoma de Tabasco*); **Dr. Víctor Luís Porter Galetar** (*Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco*); **Dr. Francisco Nájera Ruiz** (*Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan, estado de México*); **Dra. Jacqueline Zapata Martínez** (*Universidad Autónoma de Querétaro*); **Dr. Manuel Ortega Muñoz** (*Universidad Pedagógica de Durango*); **Dr. Luis Felipe El Sahili González** (*Universidad de Guanajuato*); **Dra. Zardel Jacobo Cupich** (*Proyecto de Investigación Curricular de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y de la Educación UIICSE de la FES-IZTACALA-UNAM*); **Dr. José Luís Pariente Fragoso** (*Universidad Autónoma de Tamaulipas*); **Dr. Miguel Álvarez Gómez** (*Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara*); **Dra. Alicia Rivera Morales** (*Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria*); **Dr. Héctor Manuel Jacobo García** (*Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Sinaloa*); **Dr. Roberto González Villarreal** (*Universidad Pedagógica Nacional; Unidad Ajusco*); **Dr. Ángel Alberto Valdés Cuervo** (*Instituto Tecnológico de Sonora*). **Dr. Pavel Ruiz Izundegui** (*Centro de Estudios, Clínica e Investigación Psicológica; Yucatán-Campeche*); **Dr. Víctor Gutiérrez Olivarez** (*Centro*

*Sindical de Investigación e Innovación Educativa de la Sección XVIII del SNTE-CNTE); **Dra. María de la Luz Segovia Carrillo** (Colegio de Investigación y Posgrado del Instituto Universitario Anglo Español)*

CORRECCIÓN DE ESTILO
Mtra. Rosa de Lima Moreno Luna

PARES EVALUADORES EXTERNOS QUE PARTICIPARON EN EL PRESENTE NÚMERO

- Mtra. Gloria Viviana Barinas Prieto** (*Universidad Pedagógica Nacional-Bogotá*)
Dra. Nuria Arís Redó (*Universidad Internacional de La Rioja*)
Dra. Fátima Díaz Bambula (*Instituto de Psicología de la Universidad del Valle, Colombia*);
Dr. Román Elías Reiban Barrera (*Universidad de Guayaquil, Ecuador*)
Dr. Francisco Mora-Vicarioli (*Escuela de Ciencias de la Administración, UNED de Costa Rica*)
Dr. Celerino Casillas-Gutiérrez (*Facultad de Estudios Superiores Acatlán-UNAM*)
Dra. Ma. Antonia Miramontes Arteaga (*Universidad Autónoma de Baja California*)
Dr. José María Barroso Tristán (*Iberoamérica Social: Revista-red de estudios sociales, España*)
Dra. Mónica Leticia Campos Bedolla (*Centro Universitario Contemporáneo; Universidad del Golfo de México*)
Dr. Víctor Gutiérrez Olivarez (*Investigador independiente*)
Ing. Emilio A. Yong Chang (*Universidad Técnica Estatal de Quevedo, Ecuador*)
Dra. Maribel Rodríguez Núñez (*Centro de Estudios Sociológicos del Colegio de México*)
Dra. Jacqueline Zapata Martínez (*Universidad Autónoma de Querétaro*)
Dr. Bernardo Miranda Esquer (*Director de la revista REDIE: Red de Investigación Educativa en Sonora*)
Dra. Cecilia Ortega Díaz (*Escuela Normal de Amecameca, Estado de México*)
Dr. Martín Muñoz Mancillas (*Escuela Normal de Coatepec-Harinas, Estado de México.*)
Dra. Susana Agudo Prado (*Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Universidad de Oviedo*)
Dra. Milagros Elena Rodríguez (*Universidad de Oriente, Venezuela*)
Dra. Jesika Ivete Ortega Reyes (*Red Durango de Investigadores Educativos*)
Dr. Miguel A. Bustamante Ubilla (*Facultad de Economía y Negocios, Universidad de Talca, Chile*)
Dra. Francisca Susana Callejas Ángeles (*Benemérita Escuela Normal de Maestros*)
Dra. Mari Paz García Sanz (*Departamento MIDE, Universidad de Murcia*)
Dra. C. Zaida Irene Nieves Achón (*Facultad de Psicología. Universidad Central Marta Abreu de las Villas. Santa Clara; Cuba*)
Dr. Aleixandre Brian Duche Pérez (*Universidad Católica de Santa María, Perú*); **Dra. Ana Barrera-Herrera** (*Universidad Católica de Temuco, Chile*)

PRAXIS INVESTIGATIVA ReDIE

La Revista Electrónica “PRAXIS INVESTIGATIVA ReDIE” (PIR) pretende impulsar la difusión de los resultados de la investigación educativa, social y humanista que, por su importancia, representen un avance substancial en el conocimiento epistemológico, teórico, metodológico e instrumental de sus respectivos campos de estudio.

La Revista Electrónica “Praxis Investigativa ReDIE” (PIR) se encuentra indizada en el Índice ARE, Actualidad Iberoamericana, Latindex, IRESIE, Dialnet, Clase, BIBLAT, Scientific Journal Impact Factor (SJIF 2018 = 8.058; SJIF 2019 = 8.347), Matriz de Información para el Análisis de Revistas (MIAR: ICDS = 3.5), Directory of Research Journals Indexing (DRJI), Open Academic Journals Index (OAJI) y Cosmos Impact Factor (2018 : 5.38) y ha sido incorporada a Maestroteca (catálogo digital), índice de revistas de la Biblioteca Digital de la OEI-CREDI, índice de revistas mexicanas de educación del Centro de Investigación y Docencia, Bibliomedia (hemeroteca y biblioteca digital), el catálogo de revistas de política educativa del Observatorio Latinoamericano de Política Educativa, Livre (Portal para revistas de libre acceso), Active Search Results (motor de búsqueda especializada), la Red de Revistas Académicas en Ciencias Sociales y Humanidades, ¿Dónde lo publico? (catálogo digital), Semantic Scholar (motor de búsqueda especializada), la Biblioteca de Revista Electrónicas del Centro de Ciencias Sociales de Berlín (WZB), KindCongress - World With Science (catálogo digital) y Google Académico. Así mismo, somos signatarios de DORA: Declaración de San Francisco sobre la evaluación científica. La política editorial de la revista se compromete de manera explícita con el pluralismo metodológico, teórico y disciplinario presente en la actualidad en el campo de la investigación educativa, social y humanista.

Los trabajos presentados no reflejan necesariamente la opinión de la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C. y son responsabilidad exclusiva de sus autores. Se autoriza la reproducción total o parcial de los trabajos indicando la fuente y otorgando los créditos correspondientes al autor. Correspondencia dirigirla a Josefa Ortiz de Domínguez No. 104, Fracc. Francisco Sarabia, Durango, Dgo. México. C. P. 34214. E-mail: praxisredie2@gmail.com

PRINCIPIOS DE ÉTICA Y POLÍTICA DE DETECCIÓN DE PLAGIO

La revista "Praxis Investigativa ReDIE" se adhiere a los "Principios éticos de los psicólogos y código de conducta: Sección 8: Investigación y Publicación" de la American Psychological Association <http://www.apa.org/ethics/code/>. Así como al "Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación en Salud: Título segundo. De los Aspectos Éticos de la Investigación en Seres Humanos" del Gobierno de México <http://www.salud.gob.mx/unidades/cdi/nom/compi/rlgsmis.html>. Para la publicación de artículos en esta revista es necesario que el(los) autor(es) garantice(n) el cumplimiento de los principios éticos de ambos documentos.

1. Compromisos de la revista

El Director de la revista es el responsable final de la publicación, o no, de los artículos postulados a la revista. Esta decisión se basará exclusivamente en criterios científicos y académicos proporcionados por los revisores externos.

Todos los miembros del Consejo Editorial y del Directorio de Evaluadores se comprometen a no utilizar, sin la autorización expresa del autor (es), la información generada por los originales enviados a la revista y no revelar información sobre ellos a personas ajenas al proceso editorial.

La revista verificará posibles plagios en los artículos postulados, sin embargo, es responsabilidad final del autor el contenido de su artículo y la posible violación de los derechos de autor de terceros. Para la verificación de posibles plagios la revista utilizará los siguientes programas gratuitos:

- Dupli Checker
- Plagium
- Plagiarisma

El director de la revista, los miembros del Consejo Editorial y del Directorio de Evaluadores se comprometen a no divulgar la información relacionada con los artículos recibidos, y la correspondencia derivada del propio proceso de evaluación, a otras personas ajenas al proceso editorial (es decir, autores y revisores) de tal manera que el anonimato conserve la integridad intelectual del trabajo.

Todas las evaluaciones de los artículos serán llevadas a cabo bajo las condiciones de la más estricta confidencialidad, siendo responsabilidad del director de la revista la totalidad del proceso.

La revista se compromete a vigilar y preservar los principios éticos, a los que se ha adscrito públicamente, así como la calidad científica de la publicación.

La revista se reserva el derecho de retirar cualquier trabajo recibido, aceptado o ya publicado en caso de verificarse plagio, fraude científico, falsificación o publicación duplicada.

2. Compromisos de los revisores.

La revisión por pares deberá realizarse de manera objetiva, sin prejuicios de algún tipo (raciales, económicos, políticos, etc.), contribuyendo de manera efectiva y con un carácter académico a la decisión editorial; para esto los evaluadores se encargarán de hacer propuestas de mejora en los artículos asignados, de modo pertinente y, sobre todo, basados en su conocimiento como especialistas.

Los revisores se comprometen a mantener la confidencialidad antes, durante y después del proceso de revisión, así como declarar posibles conflictos de interés y respetar los tiempos de respuesta establecidos por la revista.

3. Compromiso de los autores (originalidad, plagio y conflicto de intereses).

Los autores se comprometen a enviar artículos originales libres de plagio. Así mismo, deberán indicar si han recibido financiamiento externo e indicar cualquier conflicto de interés que pueda existir.

Los autores se comprometen a realizar en su artículo las sugerencias y correcciones de errores que sugieran los informes de los evaluadores de

los textos, y corregir y/o retractarse ante posibles errores detectados posteriormente.

El contenido de los artículos es responsabilidad exclusiva de los autores y no comprometen la opinión científica y la política editorial de la revista. Para su posible o potencial verificación los autores deberán almacenar por un plazo no menor a 5 años el material experimental o la información generada por las diferentes técnicas de investigación que le permitan proporcionar, de así requerirse, copias de los datos en bruto, las puntuaciones y, en general, del material que se considere relevante para los lectores interesados.

Los autores se comprometen a no realizar la divulgación pública de los contenidos de los informes de evaluación y la correspondencia con el director de la revista. Cualquier autor que actúe en este sentido pierde sus derechos a la protección de su privacidad por parte de la revista.

Cuando un autor identifica un error de contenido o forma en un artículo publicado en la revista, deberá informar al director de la revista y proporcionar la información necesaria para realizar las correcciones pertinentes.

INDICADORES PARA UNA POLÍTICA EDITORIAL DE CALIDAD

Con el objetivo de asegurar criterios mínimos de calidad en el proyecto editorial "PRAXIS INVESTIGATIVA ReDIE" se ha tenido a bien establecer los siguientes indicadores:

- a) Más del 50% de los artículos deberán de ser trabajos que comuniquen resultados de investigación originales (en este rubro se considera también la difusión de fichas técnicas de instrumentos de investigación).
- b) Más del 50% de los autores deberán de ser ajenos a la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.
- c) Se presentarán en cada número la cantidad de trabajos recibidos, aceptados y/o rechazados (en este rubro no se consideran las fichas técnicas de instrumentos de investigación).

En el presente número

- a) El 77% de los artículos son trabajos que comunican resultados de investigación.
- b) El 95% de los autores son ajenos a la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.
- c) Se recibieron 21 trabajos en total; se aceptaron 9 y se rechazaron 12.

Acumulativo (veintidós números)

- a) El 71% de los artículos son trabajos que comunican resultados de investigación.
- b) El 90% de los autores son ajenos a la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.
- c) Se han recibido 268 trabajos en total; se han aceptado 204 y se han rechazado 64.

EL SÍNDROME DE BURNOUT Y SU PREVALENCIA EN LAS MUJERES DOCENTES

BURNOUT SYNDROME AND ITS PREVALENCE IN WOMEN TEACHERS

Judith Araceli Dorantes Nova

Maestra en Competencias Docentes. Docente-investigadora del Instituto Politécnico Nacional.
jou.dorantes@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0794-0578>

Recibido: 09 de enero de 2020
Aceptado: 24 de junio de 2020

Resumen

El presente estudio busca determinar los factores asociados al desarrollo del estrés laboral en su más alto nivel: el síndrome de burnout en docentes, y su prevalencia en el género femenino del ámbito educativo, por ser ésta una población en riesgo. La recolección de datos se realizó a través de los instrumentos: "Cuestionario de clima organizacional y satisfacción laboral en docentes", y "Cuestionario sociodemográfico", creados para el diagnóstico del burnout en docentes, que mide el grado de bienestar y calidad de vida laboral de lxs profesionales de la educación. La medición se hizo en una muestra de 88 docentes de nivel medio superior, 48% hombres y 52% mujeres, para definir las diferencias por género en cuanto al impacto de este padecimiento que lo ubica ya como un problema de salud pública con implicaciones sociales, profesionales y familiares. Los principales resultados presentan una diferencia significativa entre mujeres y hombres respecto al clima organizacional y satisfacción laboral, en el que las mujeres, por asignación de roles y factores culturales, económicos, sociales, de salud, e inclusive, biológicos, representan una población en el terreno educativo, inerme ante este fenómeno en crecimiento a nivel global que incide en la aparición del síndrome de burnout.

Palabras clave: burnout, docentes, género, mujeres.

Abstract

The present study seeks to determine the factors associated with the development of work stress at its highest level: the burnout syndrome in teachers, and its prevalence in the female gender in the educational field, as it is a population at risk. Data collection was performed through the instruments: "Organizational climate questionnaire and job satisfaction in teachers", and "Sociodemographic questionnaire", created to diagnose burnout in teachers, which measures the degree of well-being and quality of work life of professionals in education. The measurement was made in a sample of 88 upper-middle-level teachers, 48% male and 52% female, to define differences by gender in terms of the impact of this condition, which is located as a public health problem with social implications, professionals and family. The main results show

a significant difference between women and men with respect to the organizational climate and job satisfaction, in which women, by assignment of roles and cultural, economic, social, health, and inclusive, biological factors, representation of a population in the educational field, helpless in the face of this growing phenomenon on a global level that affects the appearance of burnout syndrome.

Keywords: burnout, teacher, gender, women.

Introducción.

Los cambios sociales y las transformaciones sistemáticas organizacionales e institucionales traen consigo la generación de ambientes o climas complejos de adaptación e inserción que están transformando el mundo laboral; contextos en los que se ha incrementado de manera muy importante la participación de las mujeres, y al mismo tiempo, ha dado lugar al creciente desarrollo de estrés crónico o síndrome de burnout en el género femenino. A ello se suma que en la práctica educativa se han identificado signos de alerta que apuntan hacia la propensión de las docentes a desarrollarlo.

Según cifras de la Organización Mundial de la Salud (OMS), México tiene el primer lugar en estrés laboral, por encima de países como China (73%) y Estados Unidos, las dos economías más grandes del planeta. Algunos factores del entorno laboral son más nocivos que otros. Por ejemplo, tanto la inseguridad laboral como la ausencia de un clima organizacional adecuado, aumentan las posibilidades de reportar una mala salud en un 50%.

La actividad laboral, en algunos casos, y bajo ciertas circunstancias, puede representar un factor de riesgo para la salud. Los referentes de este padecimiento, denominado también “síndrome del quemado”, precisan que es una afección constituida por tres factores principales: agotamiento emocional, despersonalización, y reducida realización personal, y suele ocurrir entre individuos cuyo objeto de trabajo son otras personas (Maslach & Jackson, 1981). En él intervienen elementos cognitivos, emocionales y actitudinales que afectan la satisfacción, la eficacia y la calidad laboral, y se vinculan directamente con procesos organizacionales y de satisfacción laboral.

Lazarus y Folkman (1984, citados en Zuñiga & Pizarro, 2018), lo definen como “una respuesta emocional, fisiológica y conductual, potencialmente patógena, que influye en la actividad laboral de los docentes, y en su resultado pedagógico. Esto lleva a una pérdida de motivación, que suele progresar hacia sentimientos de inadecuación y fracaso, un deterioro en la salud y en las relaciones interpersonales, dentro y fuera del ámbito laboral”. Asimismo, la condición, estereotipo, identidad de género, y el conjunto de ideas preconcebidas que en torno al rol de la mujer en la sociedad mexicana impactan en la vida personal y profesional, conducen a pensamientos y comportamientos a menudo prejuiciosos y que ponen en desventaja a la mujer frente al hombre.

Los docentes, cuyo ámbito laboral se caracteriza por el contacto directo y continuo con otras personas (alumnos, profesores, directivos, padres de familia),

ejerciendo actividades consideradas estresantes, son vulnerables a padecer este síndrome. Aunado a ello, las condiciones laborales y los factores psicosociales negativos que imperan en las instituciones educativas en México, entre otras razones, por los continuos y acelerados cambios y avances tecnológicos que están transformando el mundo laboral, así como por la carencia de una cultura organizacional, en las que empresas e instituciones se encuentran inmersas, han dado lugar a dinámicas que generan riesgos y trastornos que impactan en la salud física y emocional de los trabajadores, produciendo ansiedad y falta de realización personal, factores desencadenantes de estrés crónico hasta desarrollar síndrome de burnout (Dorantes, Hernández & Tobón, 2017).

Estar cansado y estar “quemado por trabajo”, son términos que marcan la diferencia entre estrés y síndrome de burnout; este último, producto del cansancio, ansiedad o agotamiento mental, característico de extenuantes jornadas laborales, motivos personales, alto grado de auto exigencia e inadecuados ambientes en el trabajo, o por la presión excesiva de los directivos que producen elevados niveles de tensión psicoemocional.

Entre las variables más sobresalientes asociadas al burnout, que diversos estudios han arrojado, se encuentran las sociodemográficas, y entre ellas, destacan, de acuerdo a un estudio sistemático enfocado a la población mexicana (Juárez, Idrovo, Camacho & Placencia, 2014): el género (20.31%) como una de las variables más señaladas, la edad (20.31%), la antigüedad en el empleo (17.18%), el estado civil o estabilidad de pareja (14.06%) y la escolaridad (12.50%). Variables que para el presente estudio están incorporadas en el instrumento que se aplicó a lxs docentes para analizar la magnitud de este padecimiento y su prevalencia en función del género.

Por ello la importancia y la necesidad de generar investigación que incluya a las mujeres como objeto de estudio, con una perspectiva de género sustentada en una categoría de orden social a partir de la distinción género (construcción social) - sexo (biológico), que se circunscribe en los procesos sociales y culturales que hacen de la diferencia sexual, la base de la desigualdad de género. A partir de ello, se busca comprender y analizar el desequilibrio entre hombres y mujeres, y para el caso de la presente investigación, explorar los factores enmarcados en este constructo social, que influyen en la predisposición de las docentes hacia este padecimiento.

Los riesgos psicosociales por un conflicto de rol o de género, impactan no sólo a quien los padece, sino a todo su entorno, y en el terreno educativo, traspasan los espacios áulicos. La insatisfacción laboral, producto de un inadecuado clima organizacional, van generando evaluaciones negativas de sí mismos y sentimientos de insatisfacción (Orgambídez, Moura, & Almeida, 2017), que en una fase avanzada generan un desequilibrio crónico que impacta negativamente en el desempeño profesional y en la vida personal de lxs docentes, y conlleva actitudes nocivas hacia los propios alumnos.

La desigualdad de género es un problema mundial latente en todas las profesiones, en organizaciones e instituciones públicas y privadas y en todos los contextos. La posición, roles históricos y la presencia de estereotipos de género

nocivos, además de los aspectos socioculturales y de la propia naturaleza humana, representan factores que en la vida laboral determinan la presencia de estresores que van evolucionando hasta convertirse en un padecimiento crónico a nivel físico y mental.

El concepto de perspectiva de género hace referencia a una categoría analítica que visibiliza y evidencia la desigualdad de poder entre hombres y mujeres (Chávez, 2007). El género se construye en relaciones de poder basadas en la diferencia sexual y obliga a identificarse con alguna de las dos categorías hegemónicas: masculino/femenino. A la vez, la condición de género es situada (Cala & Barberá, 2009), es decir, incluye raza, etnia, edad y cultura de las personas.

Ser mujer, representa uno de los principales factores psicosociales asociados a la depresión en la población mexicana, lo que constituye un problema importante de salud pública, que en México ocupa el primer lugar de discapacidad para las mujeres y el noveno para los hombres (Berenzon, Lara, Robles & Medina-Mora, 2013). Investigaciones realizadas en los últimos años acerca de los trastornos mentales, en Europa, Sudamérica y Norteamérica, concluyen que las mujeres presentan prevalencias más altas y tienen más posibilidad que los hombres de sufrir depresión y ansiedad, (Ramos-Lira, 2014). Los estudios revelan que el cerebro de las mujeres presenta mayor actividad cuando están expuestas al estrés, y esos niveles determinan en gran medida el desarrollo del síndrome de burnout. Por ello, uno de los objetivos del presente estudio es visibilizar esos factores de riesgo que impactan en mayor medida a las mujeres, quienes se encuentran en una posición considerablemente más vulnerable que en el caso de los hombres.

En relación con la prevalencia de este padecimiento, El Sahili (2015) señala que las mujeres en comparación con los hombres, padecen más burnout, debido a niveles elevados de estrés, propios de su fisiología, aunado a las demandas sociales de género. Por otra parte, los años de servicio en la docencia y la edad tienden a propiciar mayor desgaste. El contexto influye de forma relevante en el surgimiento de esta problemática. Por citar algunos factores, se encuentran el escaso reconocimiento de la labor docente, así como una baja remuneración económica, que incide en un pobre crecimiento profesional o personal (Akbaba, 2014), expectativas que el propio docente no alcanza a cumplir; baja satisfacción con las políticas educativas en el país y la experiencia negativa con la burocracia del sistema educativo, son otros factores que predisponen a los docentes a padecer burnout.

La Organización Mundial de la Salud, estima que en este año, la depresión será la segunda causa de vida saludable perdida a escala mundial, y la primera en países desarrollados. Al ser éste un padecimiento que inicialmente impacta en la salud mental, no solamente de quien lo padece, sino que se propaga también a las familias y a la sociedad en general, se enfatiza la necesidad de generar investigación con perspectiva de género, dado que en las mujeres inciden factores como la responsabilidad doméstica, la posición subordinada en la sociedad dentro y fuera del hogar; el compromiso personal y social de armonizar emociones,

conflictos y tensiones de la vida familiar, y por lo roles tradicionales del mercado laboral, la mayoría de las veces, en desventaja con los hombres (Inmujeres, 2008).

El Plan Nacional de Salud Mental, concibe la salud mental como un estado de bienestar en el que el individuo realiza sus capacidades, supera el estrés normal de la vida, trabaja de forma productiva, y aporta algo a su comunidad; sin embargo, la relevancia del clima organizacional en cualquier institución educativa, se pone en riesgo por tratarse, como plantean González y Parera (2005), de procesos organizacionales y psicológicos como la comunicación, toma de decisiones, solución de problemas, aprendizaje, motivación y satisfacción de sus miembros, que inciden de manera directa en los trabajadores. Esta visión es compartida por Laros y Puente-Palacios (2004), quienes señalan que la importancia de la investigación del clima organizacional se debe a la influencia que ejerce tanto en el comportamiento como en el desempeño de los trabajadores, con la posibilidad de repercutir en la efectividad de las organizaciones.

La aplicación de los instrumentos que para el presente estudio se analizan, hacen referencia a las condiciones ambientales (sociales) que influyen en los factores de tipo emocional (Barraza, Carrasco & Arreola, 2007) en que se desarrolla el burnout. Los constructos se inscriben en los procesos organizacionales que se gestan al interior de las instituciones educativas, partiendo del hecho de que el síndrome de burnout aparece y se desarrolla por la interacción que tiene lugar en el contexto laboral, y como respuesta al estrés crónico y continuo; y que la insatisfacción laboral es un factor importante en la producción del síndrome de agotamiento profesional. Al respecto, Garnier (2004), (citado en Malander, 2016), enfatiza que a menor satisfacción laboral, más burnout; en concreto, mayor nivel de agotamiento emocional.

En este contexto, y dado que las instituciones educativas son responsables del bienestar y la salud laboral de los trabajadores; factores relacionados con el nivel de eficacia (Monte, 2007) en toda organización, el estado de salud física y emocional de lxs docentes es directamente proporcional a la calidad de la vida laboral que impacta en la productividad y a su vez en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En esta dimensión se plantea la premisa principal de este estudio: el análisis que se sitúa en el reconocimiento de las diferencias de género y las circunstancias y factores que contribuyen a la aparición y desarrollo del síndrome de burnout en las docentes, haciendo de este género un grupo de riesgo.

Metodología

Se realizó una investigación de corte transversal, con un muestreo aleatorio accidental de 88 docentes: 45 mujeres y 43 hombres. Se trabajó con las variables Clima organizacional y Satisfacción laboral en hombres y mujeres, profesores de nivel medio superior, para revelar si existen diferencias estadísticamente significativas entre género, respecto de las variables del trabajo.

Se empleó el Alfa de Cronbach para establecer la confiabilidad de la prueba, calculando la media de las correlaciones entre las variables, a partir de las varianzas, y la t de Student para determinar las diferencias entre las varianzas, es decir, estimar la media de la población normalmente distribuida.

El análisis comprende los procesos organizacionales que impactan en la satisfacción laboral y condicionan la calidad de la labor profesional, la de vida, y para el caso de esta investigación, su prevalencia en las mujeres docentes. Este enfoque permite establecer las posibles diferencias de género que influyen en la aparición del síndrome de burnout y su relación entre las variables de clima organizacional y satisfacción laboral.

En una primera fase, se entregó aleatoriamente el instrumento para el diagnóstico del síndrome de burnout en docentes, que agrupa dos dimensiones: 1. Cuestionario sociodemográfico, que arroja datos personales, información laboral y relacional, de recreación y salud, y 2. “Cuestionario de clima organizacional y satisfacción laboral en educación” (Dorantes, Hernández & Tobón, 2016), que consta de veinticinco ítems, con cuatro posibles respuestas para cada indicador, definidos por los niveles de frecuencia: nunca, ocasionalmente, frecuentemente y siempre.

El instrumento consiste en el planteamiento de preguntas, cuyos descriptores evalúan, en primera instancia, al constructo multifactorial que define al clima organizacional como el conjunto de percepciones o sensaciones que, en este caso, los docentes tienen de sus propias experiencias en su entorno laboral, y que corresponden, como plantean Schneider y Reichers, (1983, citado en Dorantes, Hernández & Tobón, 2016), al marco social y contextual del cual forma parte la persona, pues son percepciones compartidas de políticas, prácticas y procedimientos organizacionales, tanto formales como informales.

Los constructos empleados en el instrumento están orientados al desarrollo de las personas en un contexto o situación real de la sociedad, con un enfoque formativo que busca su desarrollo integral, y que aborda el desempeño docente en dos grandes dimensiones: el clima organizacional y la satisfacción laboral (Tabla 1), con rangos de valoración en cada una de las dimensiones del instrumento en cuestión, de: *a) siempre*, *b) frecuentemente*, que muestran niveles de nulo a bajo; y niveles entre moderado y alto en lo que respecta a *c) ocasionalmente* y *d) nunca*. Este enfoque permite establecer las posibles diferencias de género que influyen en la aparición del burnout, y su relación entre las variables.

En cumplimiento con lo establecido en la Ley Federal de Protección de Datos Personales, vigente, los datos de los participantes en el presente estudio se emplearon y fueron guardados de manera confidencial, con el conocimiento y aprobación de cada uno de ellos, asegurando así su integridad.

Tabla 1.

Constructos del Cuestionario de Clima organizacional y Satisfacción laboral en docencia

Variable	Descripción
Clima organizacional	
PCO1	El desempeño profesional resulta relevante para sí mismo y para la institución.
PCO2	Nivel de colaboración permitido para la toma de decisiones en el centro de trabajo.
PCO3	Comunicación asertiva entre autoridades y docentes.
PCO4	Promueve la socialización empática y respetuosa entre toda la comunidad escolar
PCO5	Grado de vinculación entre las funciones realizadas y el perfil profesional del docente.
PCO6	Oportunidad y facilidades para continuar con el desarrollo profesional.
PCO7	Acceso a la información requerida para la realización del trabajo docente y de investigación.
PCO8	Equidad en la asignación de funciones docentes.
PCO9	Apoyo institucional (o de directivos) para la realización de proyectos e implementación de nuevas estrategias y metodologías de trabajo.
PCO10	Infraestructura con que cuenta para el desarrollo satisfactorio del trabajo.
PCO11	Procesos administrativos para el logro de objetivos docentes, expeditos, transparentes y acordes a la normatividad.
PCO12	Promoción al trabajo colaborativo entre docentes.
PCO13	Liderazgo en la gestión del trabajo para el logro de los objetivos académicos.
PCO14	La evaluación al desempeño docente es objetiva y retroalimentada para la mejora <u>continua</u> .
PCO15	Promoción y fortalecimiento de valores, para el crecimiento personal y profesional entre toda la comunidad escolar.
Satisfacción laboral	
PSL1	El trabajo desempeñado representa una realización personal y profesional.
PSL2	Se promueve la comunicación asertiva entre los estudiantes y el propio docente.
PSL3	Como docente, contribuye a que el desempeño de los estudiantes sea satisfactorio y acorde a los objetivos planteados.
PSL4	Cuenta con apoyo de colegas y directivos para resolver los problemas que se presentan en el contexto escolar.
PSL5	Grado de motivación en el trabajo.
PSL6	Las percepciones y compensaciones que se reciben son proporcionales a las labores desempeñadas y a la productividad.
PSL7	Existe balance entre vida y trabajo.
PSL8	Grado de empatía del docente hacia los alumnos.
PSL9	El conjunto de habilidades, competencias y capacidades tienen reconocimiento en el centro de trabajo.
PSL10	Se favorecen las relaciones interpersonales positivas, y la sana convivencia entre compañeros de trabajo.

Resultados

A partir de los valores obtenidos de cada una de las variables de las dos dimensiones que conforman el instrumento: clima organizacional (Tabla 2) y satisfacción laboral (Tabla 3), se obtienen los siguientes resultados, de acuerdo a los rangos de valoración que representan niveles de nulo a alto, respecto a la presencia del síndrome de burnout en docentes.

Tabla 2.
Resultados variables (CO)

		Género		Total
		M	H	
PCO1	Sin datos	1	0	1
	Siempre	6	14	20
	Frecuentemente	21	15	36
	Ocasionalmente	15	14	29
	Nunca	2	0	2
PCO2	Sin datos	0	0	0
	Siempre	0	7	7
	Frecuentemente	18	9	27
	Ocasionalmente	19	18	37
	Nunca	8	9	17
PCO3	Sin datos	2	0	2
	Siempre	0	8	8
	Frecuentemente	13	12	25
	Ocasionalmente	25	14	39
	Nunca	5	9	14
PCO4	Sin datos	1	0	1
	Siempre	11	12	23
	Frecuentemente	13	13	26
	Ocasionalmente	18	11	29
	Nunca	2	6	8
PCO5	Siempre	29	29	58
	Frecuentemente	13	11	24
	Ocasionalmente	2	2	4
	Nunca	1	1	2
PCO6	Siempre	6	8	14
	Frecuentemente	28	28	56
	Ocasionalmente	8	3	11
	Nunca	3	4	7
PCO7	Sin datos	1	1	2
	Siempre	7	9	16
	Frecuentemente	18	17	35
	Ocasionalmente	17	9	26
	Nunca	2	7	9
PCO8	Sin datos	1	0	1
	Siempre	6	9	15
	Frecuentemente	10	15	25
	Ocasionalmente	17	10	27
	Nunca	11	9	20
PCO9	Sin datos	1	1	2
	Siempre	5	7	12
	Frecuentemente	14	12	26
	Ocasionalmente	19	13	32
PCO10	Nunca	5	9	14
	Sin datos	1	1	2
	Siempre	5	7	12
	Frecuentemente	31	21	52
PCO11	Ocasionalmente	7	11	18
	Nunca	1	3	4
	Sin datos	0	1	1
	Siempre	0	3	3
PCO12	Frecuentemente	19	15	34
	Ocasionalmente	16	20	36
	Nunca	10	4	14
	Siempre	8	10	18
PCO13	Frecuentemente	17	12	29
	Ocasionalmente	17	16	33
	Nunca	3	5	8
	Siempre	6	6	12
PCO14	Frecuentemente	23	21	44
	Ocasionalmente	8	10	18
	Nunca	8	6	14
	Siempre	1	3	4
PCO15	Frecuentemente	18	13	31
	Ocasionalmente	13	18	31
	Nunca	13	8	21
	Siempre	2	7	9
PCO15	Frecuentemente	15	11	26
	Ocasionalmente	25	19	44
	Nunca	3	6	9

Tabla 3.
Resultados variables (SL)

PSL1	Siempre	18	24	42	PLS6	Sin datos	0	1	1				
	Frecuentemente	17	12	29		Siempre	11	8	19				
	Ocasionalmente	9	6	15		Frecuentemente	24	20	44				
	Nunca	1	1	2		Ocasionalmente	7	9	16				
PSL2	Sin datos	1	1	2	Nunca	3	5	8	PLS7	Siempre	25	14	39
	Siempre	22	28	50	Frecuentemente	16	22	38					
	Frecuentemente	20	10	30	Ocasionalmente	2	6	8					
	Ocasionalmente	2	4	6	Nunca	2	1	3					
PSL3	Siempre	16	22	38	PLS8	Siempre	26	23	49				
	Frecuentemente	25	15	40		Frecuentemente	15	16	31				
	Ocasionalmente	4	6	10		Ocasionalmente	4	3	7				
PSL4	Sin datos	0	2	2		Nunca	0	1	1	PLS9	Sin datos	0	1
	Siempre	5	8	13	Siempre	4	7	11					
	Frecuentemente	17	16	33	Frecuentemente	17	14	31					
	Ocasionalmente	20	13	33	Ocasionalmente	20	12	32					
	Nunca	3	4	7	Nunca	4	9	13					
PSL5	Sin datos	0	1	1	PLS10	Sin datos	0	2	2				
	Siempre	15	21	36		Siempre	2	9	11				
	Frecuentemente	24	15	39		Frecuentemente	30	17	47				
	Ocasionalmente	4	4	8		Ocasionalmente	11	13	24				
	Nunca	2	2	4		Nunca	2	2	4				

Se plantean las hipótesis estadísticas relacionadas a la prueba:

H0: No existen diferencias estadísticamente significativas entre el Clima Organizacional y la Satisfacción laboral.

H1: Existen diferencias estadísticamente significativas entre el Clima Organizacional y la Satisfacción laboral.

A partir de los datos obtenidos se puede concluir que existen diferencias estadísticamente significativas entre mujeres y hombres al respecto de variables Clima organizacional y Satisfacción laboral, y también en cuanto a la percepción de Clima organizacional y Satisfacción laboral en mujeres y hombres.

Se cuenta con un Alfa de Cronbach (Cuadro 1), que establece que la prueba es confiable y se puede replicar para la investigación, teniendo como grado de error 0.05.

Cuadro 1.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.906	25

Se realiza una prueba T (Cuadro 2), para muestras relacionadas, y se encuentra significancia bilateral por debajo del 0.05 en la variable Clima organizacional en todos los ítems.

Cuadro 2.

Prueba para una muestra

	Valor de prueba = 0					
	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
¿En qué grado su desempeño profesional resulta relevante para usted y su institución?	24.079	87	.000	2.125	1.95	2.30
¿Cuál es el nivel de colaboración permitido para la toma de decisiones en su centro de trabajo?	29.496	87	.000	2.727	2.54	2.91
¿En qué grado se favorece la comunicación asertiva entre autoridades y docentes?	28.078	87	.000	2.648	2.46	2.84
¿En qué grado se promueve la socialización empática y respetuosa ente toda la comunidad escolar (alumnos, profesores, directivos y padres de familia)?	20.526	87	.000	2.205	1.99	2.42
¿En qué grado las funciones que realiza en su centro de trabajo están acorde a su perfil profesional?	19.426	87	.000	1.432	1.29	1.58
¿En qué grado se le brinda la oportunidad y facilidades para continuar con su desarrollo profesional?	25.353	87	.000	2.136	1.97	2.30
¿En qué nivel se proporciona acceso a la información requerida para la realización del trabajo docente y de investigación (estadísticas, registros, bases de datos, publicaciones, memorias, etc.)?	22.309	87	.000	2.273	2.07	2.48

¿Cuál es el nivel de equidad en la asignación de funciones docentes (carga académica, asesorías, elaboración de materiales, tutorías, coordinación de proyecto y demás actividades complementarias)?	22.747	87	.000	2.568	2.34	2.79
¿En qué grado existe apoyo institucional (o de directivos) para la realización de proyectos e implementación de nuevas estrategias y metodologías de trabajo?	21.807	87	.000	2.466	2.24	2.69
¿Cuál es el nivel de infraestructura con que cuenta para desarrollar satisfactoriamente su trabajo (mobiliario, equipo, instalaciones, servicios y materiales)?	25.391	87	.000	2.125	1.96	2.29
¿En qué nivel los procesos administrativos (planeación, organización, control y dirección de recursos humanos y materiales) que se realizan en su centro de trabajo son expedidos, transparentes y acordes a la normatividad, para el logro de los objetivos do	29.756	87	.000	2.693	2.51	2.87
¿Con qué frecuencia se promueve el trabajo colaborativo entre docentes?	24.655	87	.000	2.364	2.17	2.55
¿En qué grado hay liderazgo en la gestión del trabajo para el logro de los objetivos académicos?	24.461	87	.000	2.386	2.19	2.58
¿En qué grado la evaluación al desempeño es objetiva y retroalimentada para la mejora continua?	28.532	87	.000	2.784	2.59	2.98
¿Con qué frecuencia se promueven y fortalecen los valores para el crecimiento personal y profesional entre toda la comunidad escolar?	30.327	87	.000	2.614	2.44	2.78

Se realiza una prueba T (Cuadro 3), para muestras relacionadas, encontrando significancia bilateral por debajo del 0.05 en la variable Satisfacción Laboral en todos los ítems.

Partiendo de los datos obtenidos, se acepta la hipótesis alternativa, que plantea:

H1: Existen diferencias estadísticamente significativas entre el Clima Organizacional y Satisfacción laboral.

Al realizar la prueba de contingencia (Cuadro 4), se muestra lo siguiente:

Cuadro 3.
Prueba para una muestra

	Valor de prueba = 0					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
¿En qué grado su trabajo representa una realización personal y profesional?	19.601	87	.000	1.727	1.55	1.90
¿En qué grado promueve la comunicación asertiva entre los estudiantes y con usted mismo?	20.696	87	.000	1.455	1.31	1.59
¿En qué grado usted contribuye a que el desempeño de sus estudiantes sea satisfactorio y acorde a los objetivos?	22.668	87	.000	1.693	1.54	1.84
¿En qué grado cuenta con el apoyo de colegas y directivos para resolver los problemas que se presentan en el contexto escolar (alumnos, padres de familia y demás docentes)?	24.655	87	.000	2.364	2.17	2.55
¿En qué grado se encuentra usted motivado con su trabajo?	20.020	87	.000	1.750	1.58	1.92
¿En qué grado las compensaciones que percibe (salario, estímulos, prestaciones, incentivos, etc.) son proporcionales a las labores que desempeña y a su productividad?	22.284	87	.000	2.136	1.95	2.33
¿En qué grado considera que hay un balance entre vida y trabajo?	20.841	87	.000	1.716	1.55	1.88
¿En qué grado es usted empático con sus alumnos?	20.911	87	.000	1.545	1.40	1.69
¿En qué nivel sus habilidades, competencias y capacidades tienen reconocimiento en su centro de trabajo?	26.655	87	.000	2.545	2.36	2.74
¿En qué grado se favorecen las relaciones interpersonales positivas y la sana convivencia entre compañeros de trabajo?	29.564	87	.000	2.227	2.08	2.38

Esto sugiere se acepte la hipótesis alternativa para todos los casos.

H1: Existen diferencias estadísticamente significativas entre el Clima Organizacional y Satisfacción laboral.

Por último, al realizar una prueba T para muestras relacionadas teniendo como variables:

A) Género de los participantes (mujeres y hombres)

Se plantean las hipótesis estadísticas relacionadas a la prueba (Cuadro 5).

H0: No existen diferencias estadísticamente significativas entre mujeres y hombres al respecto del Clima organizacional y la Satisfacción laboral.

H1: Existen diferencias estadísticamente significativas entre mujeres y hombres al respecto del Clima organizacional y la Satisfacción laboral.

Cuadro 4.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	.420	.104	4.290	.000 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	.446	.095	4.621	.000 ^c
N de casos válidos		88			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

Cuadro 5.

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas				T	gl	Sig. (bilateral)	
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Género de participantes - Total General de la prueba	-53.216	11.906	1.269	-55.739	-50.693	-41.929	87	.000

Por lo tanto, con un valor inferior a nuestro margen de error que es 0.05, se acepta la H1 la que plantea que:

H1: Existen diferencias estadísticamente significativas entre mujeres y hombres al respecto del Clima organizacional y la Satisfacción laboral.

B) Variable de análisis (Clima organizacional & Satisfacción laboral)

Se plantean las hipótesis estadísticas relacionadas a la prueba.

H0: No existen diferencias estadísticamente significativas entre las variables Clima organizacional y Satisfacción laboral, en hombres y mujeres.

H1: Existen diferencias estadísticamente significativas entre las variables Clima organizacional y Satisfacción laboral, en hombres y mujeres.

Cuadro 6.

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Variables de análisis - total variables	-25.852	10.979	.828	-27.486	-24.219	-31.239	175	.000

Por lo tanto, con un valor inferior a nuestro margen de error que es 0.05:

Se acepta la H1 la que plantea que:

H1: Existen diferencias estadísticamente significativas entre las variables Clima organizacional & Satisfacción laboral, en hombres y mujeres.

En la presente investigación se trabajó con las variables Clima organizacional y Satisfacción laboral en hombres y mujeres, profesores de nivel medio superior, mediante las cuales se quiso demostrar si existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos sexos respecto de las variables de trabajo.

A partir de los datos obtenidos se puede concluir que:

1. Existen diferencias estadísticamente significativas entre mujeres y hombres respecto de las variables de Clima organizacional y Satisfacción laboral.
2. Existen diferencias estadísticamente significativas entre la percepción de Clima organizacional y Satisfacción laboral en mujeres y hombres.

En el caso del clima organizacional, se encontraron niveles moderados de presencia del síndrome de burnout en las docentes en los ítems relacionados con la comunicación asertiva, empatía, acceso a la información, equidad y apoyo institucional, como puede observarse en el Gráfico 1, con una marcada tendencia hacia las variables *frecuentemente* y *ocasionalmente*, que de manera significativa marcan la diferencia de género. En todos los casos se observan niveles más altos en relación con los obtenidos por los hombres, que en las mismas variables

arrojaron datos que van de bajo a nulo en cuanto a la predisposición a padecer el síndrome de burnout.

El análisis correlacional de las dimensiones del burnout y la percepción laboral en cuanto a las variables de satisfacción y clima organizacional ubican a las docentes en un mayor nivel de exposición a efectos negativos a partir de las condiciones de trabajo dispares que evidencian en mayor o menor medida la presencia de estrés excesivo y progresivo que se manifiesta en: fatiga, ansiedad, agotamiento emocional, insatisfacción en el trabajo y otros factores desencadenantes de estrés crónico con una propensión a desarrollar el síndrome de burnout.

Los resultados permiten cuantificar y cualificar los factores de riesgo asociados a este padecimiento que va incrementándose en lxs profesionales de la educación e inciden de forma importante en las mujeres docentes. Sus efectos, tanto en el contexto individual como en el colectivo se ven reflejados en las actitudes y el estado emocional, y determinan el grado de bienestar y la calidad de vida laboral.

Para comprender la magnitud de las diferencias de género, se consideraron los aspectos socio-demográficos en la muestra de estudio como elementos consistentes, pues resulta esencial para conocer la relación intrínseca que tienen con el burnout. En este sentido, el cansancio emocional y la falta de realización personal, manifiestos en los índices de moderada satisfacción en el trabajo en las docentes, evidencia la percepción de inequidad, de limitaciones en la participación tanto académica como operativa o administrativa en el centro de trabajo, y por tanto, la desventaja en la que se encuentran las profesoras frente a los profesores.

Estos resultados dan muestra de la importancia de la satisfacción laboral que se vincula con las tres dimensiones del síndrome - agotamiento o cansancio emocional, despersonalización y falta de realización personal-, y que en función de los constructos en ambos instrumentos, se relacionan con una reducida realización personal, dado que el trabajo que se desempeña no cumple con las expectativas profesionales de las docentes, y su situación emocional y física se ve afectada o en riesgo.

En este sentido, se confirma la importancia de la investigación con perspectiva de género que deja en claro, de acuerdo a la información obtenida, que los factores asociados al desarrollo de este padecimiento en el sector educativo suelen exacerbar la vulnerabilidad de las mujeres docentes, quienes presentan en mayor proporción síntomas conductuales, emocionales, psicosomáticos y actitudinales como expresión del grado de insatisfacción, desmotivación y malestar que transforman negativamente su vida.

Conclusiones

Las condiciones laborales y los factores psicosociales que imperan hoy día en las instituciones educativas, generan altos niveles de tensión psicológica que impacta en la salud física y emocional de lxs docentes, produciendo ansiedad y

falta de realización personal, entre otros factores desencadenantes del síndrome de burnout.

Las diferencias de género, que por construcción social, dan origen a un comportamiento humano diferenciado, confirma, mediante esta investigación que el clima organizacional, relacionado con los procesos, recursos humanos y estructura, es una variable que determina la satisfacción laboral definida por la productividad, la inequidad de roles, los conflictos y el conjunto de percepciones que influyen en la motivación de las docentes y representan factores que ejercen una influencia importante en el desarrollo de este padecimiento.

Pese a que no se presentaron altos niveles de la presencia del síndrome de burnout en las profesoras, sí está presente en niveles moderados y en mayor proporción que en el caso de los profesores. Los resultados confirman que ser mujer, representa uno de los principales factores psicosociales que influyen su aparición y desarrollo, y hace de este género un grupo en riesgo.

En los centros escolares se generan y desarrollan elementos que pueden provocar el malestar docente, como: el nivel educativo donde se imparte la docencia -los profesores a nivel secundaria muestran índices más elevados de burnout- (Lara, 2011); una baja autonomía del profesor para ejecutar su trabajo; poco interés hacia el aprendizaje por parte de los estudiantes, excesiva carga laboral denominada “extra clase”; entre ellas, revisiones de trabajos, proyectos, exámenes o preparación de las sesiones, así como la atención de grupos numerosos con problemas de indisciplina o violencia (Pena y Extremera, 2012).

Otro elemento asociado al surgimiento y desarrollo del burnout, son las insuficientes competencias socioemocionales que poseen los profesores, es decir, el bagaje de herramientas, habilidades y actitudes para identificar, asimilar y regular apropiadamente los estados emocionales (Mikulic, Crespi & Radusky, 2015). Dichas destrezas son un constructo aún no incluido en los estudios del burnout, siendo sólo analizada la inteligencia emocional (Chiappe & Cuesta, 2013; Kappagoda, 2014; Platsidou, 2010; Vaezi & Fallah, 2011). Extremera, Durán y Rey (2010) señalan que ésta se asocia significativa e indirectamente con el malestar docente.

Todo ello tiene manifestaciones conductuales: agresividad, estrés, falta de concentración; cognitivas: baja autoestima, incapacidad para la realización de un trabajo, percepción de fracaso profesional; emocionales: ansiedad, depresión, irritabilidad, intolerancia; y somáticas: dolores musculares, de cabeza, insomnio, náuseas, problemas gastrointestinales y fatiga, entre otros síntomas.

El impacto que en pleno siglo XXI sigue teniendo la segmentación entre géneros, la marginación, segregación y desigualdad, representan un obstáculo para el desarrollo de la vida profesional de las mujeres, asociado también a la imposición de roles y convencionalismos, así como a la persistencia de una sociedad machista que impactan de manera muy importante en su salud mental, emocional, y a posteriori, en la salud física.

El reto ahora está en dotar a los docentes, particularmente a las mujeres profesionales de la educación, de herramientas socioemocionales, esas herramientas internas que les permitan hacer frente a las situaciones y factores de

riesgo y coadyuven a la mejora de los espacios educativos, bajo un esquema de dirección, organización, planificación, evaluación y seguimiento que favorezca los principios de justicia, equidad, ecuanimidad e imparcialidad que debieran imperar en todos los ámbitos de la sociedad, y en el terreno educativo, con una perspectiva de género como herramienta de sensibilización para todos los actores de los procesos educativos.

Referencias

- Barraza, A., Carrasco, R. & Arreola, M. (2007). Síndrome de burnout: un estudio comparativo entre profesores y médico de la ciudad de Durango. *Innovación*, número 6.
- Berenzon, Sh., Lara, M. A., Robles, R. & Medina-Mora, M. E. (2013). Depresión: estado del conocimiento y la necesidad de políticas públicas y planes de acción en México. *Salud Pública de México*, 55(1), 74-80.
- Cala, Ma. & Barberá, E. (2009). Evolución de la perspectiva de género en psicología. *Revista Mexicana de Psicología*, pp. 91-101.
- Chávez, J. (2007). *La perspectiva de género*. España: Plaza y Valdés.
- Dorantes, J., Hernández, J., & Tobón, S. (2016). Juicio de expertos para la validación de un instrumento de medición del síndrome de burnout en la docencia. *Ra Ximhai*, 12 (6), 327-346.
- El Sahili, L. (2015). Burnout. Consecuencias y soluciones. México: Manual Moderno.
- García, A., García, J., Mena, J., & González, C. (2017). Introducción de la Perspectiva de Género en la docencia de Ingeniería del Software. IV Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad. CINAIC 2017. pp. 627-631. Zaragoza, España: Servicio de Publicaciones Universidad de Zaragoza.
- Gil-Monte, P. & Noyola, V. (2011). Estructura factorial del Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo en maestros mexicanos de educación primaria. *Revista Mexicana de Psicología*, 28 (1), 75-92
- González, A. & Parera, I. (2005). "Clima Organizacional: Resultados del diagnóstico en una empresa", en *Revista Transporte, Desarrollo y Medio Ambiente*. Vol. 25. nº 1, pp. 42 – 44.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México. McGrawHill
- Juárez-García, A., Idrovo, A., Camacho-Avila, A. & Placencia-Reyes, O. (2014). Síndrome de burnout en población mexicana: Una revisión sistemática. *Salud Mental*, 37 (2), 159-176
- Inmujeres (2008). Guía metodológica para la sensibilización en género. Una herramienta didáctica para la capacitación en la administración pública. Recuperado de http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100973.pdf

- Inmujeres (2002). Panorama de salud mental en las mujeres y los hombres mexicanos. Recuperado de http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100779.pdf
- Malander, Nancy (2016). Síndrome de burnout y satisfacción laboral en docentes de nivel secundario. *Ciencia y trabajo. Año 18, número 57.*
- Maslach, C. & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior, 2(99)*, págs. 99-113. California, Berkeley.
- May de la Cruz, A. & Morales, J. (2018). La discriminación laboral de la mujer en México. *México: Revista Ecos Sociales, Vol. 6, Núm. 16.*
- Monte, G. & Jiménez, M. (2007). *El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout): grupos profesionales de riesgo.* Madrid: Pirámide.
- Orgambídez-Ramos, A., Moura, D., & Almeida, H. (2017). Stresse de papel e empowerment psicológico como antecedentes da satisfação no trabalho. *Revista de Psicologia (PUCP), 35(1)*, 257-278. Recuperado de <https://dx.doi.org/http://doi.org/10.18800/psico.201701.009>
- Ramírez, M. & y Lee, S. (2012). Síndrome de Burnout entre hombres y mujeres medido por el clima y la satisfacción laboral. *Polis Revista Latinoamericana.* Recuperado de <http://journals.openedition.org/polis/2355>
- Ramos-Lira, Luciana. (2014) ¿Por qué hablar de género y salud mental? *Salud mental, 37(4)*, 275-281.
- Sánchez, R. A. (2015). T-Student: Usos y abusos. *Revista mexicana de cardiología, 26(1)*, 59-61.
- Shadish, W., Cook, T. & Campbell, D. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference.* EUA: Wadsworth Cengage Learning.
- Sharp, Trevor, “Depresión femenina, factor laboral”, en El Universal Online, Nación, 25 de mayo de 2005, p. 1.
- Torres H., Edgar (2018). Competencias socioemocionales y creencias de autoeficacia como predictores del burnout en docentes mexicanos. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación, Vol. 17, N° 35*, 15-27
- Villarreal, Chávez, Hernández, Naranjo, Salazar, Roque & Robert (2018). Estrés y desgaste profesional en maestros de educación superior tecnológica en Veracruz, México. *Revista de Estudios y Experiencias Educativas*
- Zuñiga-Jara, S., & Pizarro-León, V. (2018). Mediciones de Estrés Laboral en Docentes de un Colegio Público Regional Chileno. *Información tecnológica, 29(1)*, 171-180.

APRENDIZAJE DE LA MATEMÁTICA POR EL MÉTODO ESTOICO EPICTETO

LEARNING MATHEMATICS BY THE ESTOIC METHOD EPICTETO

Enrique De La Fuente Morales (1), René Gregorio Ventura Morales (2),
Laura Alicia Paniagua Solar (3) y Nayelli Téllez Méndez (4)

-
- 1.- Catedrático Facultad de Ciencias de la Electrónica BUAP; enrique.delafuente@correo.buap.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6550-1437>
2.- Alumno de la Facultad de Ciencias de la Electrónica BUAP; reneg.ventura@hotmail.com
3.- Catedrático Facultad de Ciencias de la Electrónica BUAP; <https://orcid.org/0000-0001-8961-1868>
4.- Catedrático Facultad de Ciencias de la Electrónica BUAP <https://orci.org/0000-0002-3605-5412>
-

Recibido: 20 de enero de 2020
Aceptado: 29 de mayo de 2020

Resumen

Saber, saber hacer y saber convivir (Albertí, 2014; 47) es la parte medular del paradigma socio histórico-cultural de Vygotsky así como la enseñanza moderna, la matemáticas no es la excepción, la educación matemática debe ser útil, debe ser una herramienta que muestre aplicación real, porque, también en el conocimiento, “**ser útil para ser amado**” (Platón, 2012;100), para que la matemática sea útil hay que comprenderla, hay que aplicar cada conocimiento adquirido para así, apropiarse de él, el método utilizado será el método de comprensión de Epicteto, filósofo griego exponente del estoicismo, el estoicismo es una corriente filosófica que en el cumplimiento del deber, pone su principal punto distintivo, este método busca, no solo mejorar el aprendizaje de la matemática del estudiante de ciencias exactas e ingeniería, sino también, esa lógica aprendida, lleve una mejor conocimiento con el saber y la necesidad de justificar, porque hay que aprender y justificar cada paso, y tener presente que cada acción lleva a una implicación, este método también puede ser utilizado en los diferentes niveles educativos del nivel básico, que busca desarrollar la creatividad, esa creatividad puedan utilizarla en su vida cotidiana.

Palabras clave. Estoicismo, creatividad, abstracción, lógica.

Abstract

To know, know how to do it and how to live together, It's the spinal part of paradigm socio-cultural-historical by Vygotsky as well as modern teaching, maths is not the exception, math education must be useful, it must be a tool which teaches a real application, because also in the knowledge, “**be useful to be loved**” (Plato;100), to make math useful we have to understand them, we need to apply our acquired knowledge, appropriate it, the method used will be the method of epicteto comprehension, a Greek

philosophical exponent of stoicism. Stoicism is a philosophical current that in fulfillment of duty, put its distinctive main point, this method Will find not just improve knowledge of maths as a engineering or science student, but also that logic learned lead to a better coexistence, developing how to live together, hence all students wil associate the knowledge with the know and that need to justify, because we need to learn and justify each step that we give, and keep in mind each action carries an implication, this method can be used in all basic levels of education, this search to develop creativity, to they Will be able to use it effectively.

Keywords: stoicism, creativity, abstraction, logic.

Introducción

El estoicismo es una corriente filosófica donde el cumplimiento del deber es lo más importante, aplicado a la matemática, este método pretende que el alumno busque la verdad, pero esa verdad no se obtiene de forma fácil y por dogma, la verdad debe buscarse, debe convencer, se deben encontrar caminos adecuados que nos lleven a esa verdad, el presente trabajo busca que el alumno tenga ese conocimiento de encontrar la verdad en todo lo aprendido, que se cuestione de lo que aprende en el aula, que llegue al dominio total de lo aprendido, que sepa los porqué de cada tema, de la misma forma también el cómo llegar a esa verdad tiene su importancia, ese camino que lleva al aprendizaje se llegue a la solución o no, porque también en el error se aprende, lo importante es hacer que el alumno obtenga ideas, esas ideas que logren que aprenda a resolver problemas.

De igual forma no se espera que solo este método ayude en el aula , también lo aplique a la vida, que al tener alguna actividad se cuestione el porqué, por qué se hace, cual es la finalidad, a donde lo llevara, así se busca que solo busque y haga lo útil, para que el alumno llegue a su madurez, que en su toma de decisiones siempre busque hacer lo correcto, no solo porque así debe ser, sino que ayuda a lo sociedad, que es ayudarse a sí mismo. En palabras de Sócrates lo útil es lo bueno y lo amado

Conceptos

Abstracción

Acción de sacar algo de algo, separar o extraer una cosa de otra (Ferrater, 2017; 19), los primeros trabajos que se conocen acerca de lo que es la abstracción se le conocen a Aristóteles.

Abstracción es la cualidad o relación de extracción de obtener concretos, es un problema de obtener lo concreto de lo abstracto, que esta, latente en la reflexión (Gattegno, 1964; 13).

La palabra abstracción interviene en el lenguaje para designar dos actividades, que de cierta forma son complementarias, puesto que se oponen una de la otra, por una parte **considerar por abstracción** consiste en extraer una cualidad o una relación de un conjunto de situaciones que la presentan por otra

parte **hacer abstracción** consiste en sustraer ciertas particularidades de representaciones y de nociones para aislar una noción (Gattegno, 1964; 17).

Lógica

Parte de la filosofía que se sitúa en la base del tronco, mostrando con esto, la dependencia que guardan las diferentes ramas de las matemáticas (análisis, álgebra, geometría) con esta se construyen hasta las más rigurosas demostraciones (Escamilla, 2013; 1).

La lógica Aristotélica elimina las cuestiones psicológicas, parte de definiciones y conceptos y términos silogísticos, comienza como un acto mental de concebir ideas, para estructurar conocimiento (Kapp, 1945; 63).

La lógica es la parte de la filosofía que según Sócrates comienza de “conceptos” y de ideas, para conformar un razonamiento razonable y comprensible. (Kapp, 1945; 69).

La lógica es llamada indistintamente logística, lógica simbólica o lógica matemática, el primer nombre enfatiza que es diferente a la tradicional (ciencia que enseña a raciocinar con exactitud) simbólica señala sus relaciones con dicha ciencia (Flores, 1981,28).

Lógica se define como una transparencia inicial y no final para el pensamiento que reflexiona, final y no inicial para el pensamiento que intenta captar en sí mismo unos contenidos unos objetos en la praxis, este doble movimiento es necesario para definir a la lógica. (Lefebvre, 2015; 36).

La lógica se rige por axiomas y reglas explicitadas desde hace tiempo, también su base en el modo de pensar en los humanos, para los formalistas la matemática se reduce a una serie de símbolos gobernados por dichas reglas (Albertí, 2011; 38).

Creatividad

Facultad de crear en un ser, que parte de la ideas para poder ser formalizadas o aplicables (Kapp, 1945; 70), en estas “ideas” fundamenta Sócrates su teoría del conocimiento (Kapp, 1945; 73).

La creatividad es la aplicación de la posesión de las ideas, significaría la supresión de lo desconocido, al ser el conocimiento completo de un conjunto de objetos de la naturaleza. (Lefebvre, 2015: 187).

La creatividad equivale a la fluidez mental y son muchos los psicólogos que destacan el papel de las asociaciones o combinaciones de ideas en el curso de dicha fluidez (Albertí, 2011, 26).

Estoicismo

Zenón fundador de la Estoa, nació en Citio hijo de un comerciante, Citio era colonia fenicia de Chipre, se funda el estoicismo en el año 312 a. c., el estoicismo es una corriente filosófica que tiene como ideal la existencia libre de necesidades,

así como el cumplimiento del deber (Epicteto, 2017;16). Entre los más conocidos filósofos de esta corriente se encuentra Marco Aurelio (emperador romano), Epicteto, Séneca, Zenón Citio, Cleantes.

Los estoicos hicieron de la lógica una parte integral de la filosofía, su lógica incluía el arte y la ciencia, de la expresión y se subdividía en retórica y dialéctica, en la retórica encajaban la gramática, la lógica formal y cuando no se estudiaba por separado la teoría del conocimiento, su lógica formal aún despierta interés en los lógicos modernos (Epicteto, 2017; 19).

Al propio fundador de la Estoa (estoicismo), se remonta la **división de la Física, Lógica y ética, los estoicos compararon la filosofía con un huerto, en el que la lógica es la cerca, la física los árboles y la ética los frutos**. (Epicteto, 2017; 19). Esto puede verse como el saber (lógica) saber hacer (física) saber convivir (ética).

Aparte de conocimiento el estoicismo también trabaja la parte de la convivencia con los demás, la prudencia es un conocimiento de lo que debe hacerse y no debe hacerse y de lo que no es ni uno ni lo otro (Sevilla, 1991; 114). Con esto se busca que el estudiante sea libre de vicios y dependencias puesto que, la verdadera educación la libertad del individuo debe ser prioridad (krishnamurti, 2007; 95).

De entre las virtudes unas son principales otras son subordinadas, entre las principales se encuentran el valor, la justicia, la templanza y en línea de estas se encuentra la grandeza del alma, que es el vivir de acuerdo con la naturaleza y en convivencia con los demás (Sevilla, 1991; 115).

Método

El método estoico de Epicteto, consta de tres pasos, en cada paso marca una reflexión, la cual fomenta la abstracción, que puede aplicarse a la matemática, así como también a la vida misma, es una combinación entre el saber hacer y el saber convivir.

Paso 1.- Que hacer.

Paso 2.- Demostración del por qué hacerlo.

Paso 3.- Hacer la prueba de esta demostración.

Como es mencionó, este método puede aplicarse al saber, saber hacer y el saber convivir. A continuación se darán tres ejemplos, el primero de ellos será una situación meramente de convivencia, la segunda será una situación matemática y la tercera será una combinación de ambas. Todo esto para analizar que puede ser aplicado este método desde lo real hasta lo abstracto y combinación de ambas.

Ejemplo 1

La virtud se consigue con el hábito (Platón, 2012; 319) si un niño miente, hay que mostrarle el peligro de ello.

Paso 1.- Se establece que no debemos mentir (Epicteto, 2017; 76).

Paso 2.- Se hace la demostración por qué no debemos mentir. En este paso se puede dar dos fuertes uno.- es que a las personas que mienten ya no se les cree aunque estén diciendo la verdad y el argumento dos, el mentir no resuelve un problema ni lo desaparece solo complica la situación y prolonga la problemática.

Paso 3.- La tercera hace la demostración de los pasos anteriores (aplicaciones), se analiza la certeza y la verdad, se pueden ver aplicaciones de ello, pues dando ejemplos de cuando se miente, se deja de haber confianza y esa falta de confianza provoca la mala convivencia entre un grupo de personas, haciendo la vida más difícil y complicada.

Ejemplo 2

El siguiente ejemplo es puramente matemático
¿La función $f(x) = 2x + 8$, es una función inyectiva?

Paso 1.- Que hacer

En este punto se hace un plan de acción, para ver si la función es inyectiva se debe recordar la definición, puesto que la lógica comienza con conceptos e ideas (Kapp, 1945; 69).

Una función f es inyectiva si y solo $f(x) = f(y)$, entonces $x = y$

Paso 2.- Demostración de que hacer

En este punto se diseña el plan de acción, es decir el camino a seguir de como demostrar, se escoge el método de demostración de elección donde debe utilizarse la definición del paso anterior.

En este caso se escoge el método de demostración directo.

Paso 3.- Hacer la prueba de esta demostración

Ya teniendo la definición (paso 1) y el camino a seguir (paso 2) se realiza la demostración.

Como $f(x) = 2x + 8$ y $f(y) = 2y + 8$ luego $f(x) = f(y)$ entonces
 $2x + 8 = 2y + 8$

Usando inverso aditivo de 8 de ambos lados se obtiene que $2x = 2y$

Luego se usa el inverso multiplicativo de ambos lados $x = y$

Entonces como $f(x) = f(y)$ entonces $x = y$ por lo tanto la función f es inyectiva.

Ejemplo 3.- en el siguiente ejemplo, hará una combinación entre la matemática y un problema en la vida cotidiana, una **toma de decisiones**, donde se enmarca que solo apeándose a la ética y a la responsabilidad se tiene la mejor opción.

Dilema del prisionero (Amster, 2014; 62)

Un juez debe interrogar a dos personas sospechosas de un mismo crimen, del que no se disponen pruebas suficientes, los sujetos portaban armas en el momento de su captura, pero aun así su participación en el crimen no puede probarse, sin la confesión de alguno de ellos, el juez ofrece a cada uno de ellos por separado el siguiente trato:

Si confiesas haber participado en el crimen y tu compañero no lo hace, entonces como premio te dejo libre, y tu compañero ira 20 años preso.

En cambio si ambos confiesan ira 5 años a la cárcel, si ninguno de los dos decide confesar, entonces no tendré pruebas suficientes de que ustedes cometieron el crimen, pero los enviare a la cárcel un año por portación de armas, a tu compañero le hago exactamente la misma propuesta. (Amster, 2014; 62).

Con esto se puede armar una matriz que ejemplifique el resultado de las propuestas, si el prisionero confiesa y el otro no el resultado es 0 y -20, si ambos confiesan el resultado es -5 y -5, si ninguno de ellos confiesa el resultado será -1 y -1.

En este problema los prisioneros deben tomar una decisión, pero obvio buscaran la más conveniente para cada uno de ellos, pero al estar haciendo un delito se espera que no tengan integridad, y su único criterio seria lo que más le ayude a evadir el castigo y no decir la verdad.

Lo más fácil para ambos, sería el negarlo todo, pero que tan seguro esta uno del otro que no lo entregara, ¿entre personas que cometen delitos que tanto pueden confiar de la lealtad de cada uno de ellos?, si uno entrega y el otro no, puede tener 20 años de castigo, con esto el castigo de 1 año para cada uno de ellos parece lejano para ambos por falta de confianza.

En el ejemplo 1 de este artículo, se habla de decir la verdad, que es lo más ético, pero ¿será lo que más favorezca a ambos?, en la tabla observamos que:

Paso 1

No mentir.

Paso 2

No mentir porque se evade el mayor de los castigos, es decir en esta caso los 20 años, porque si se confiesa diciendo la verdad, no importa lo que haga el compañero, se evaden los 20 años y seria jugar más seguro.

Paso 3

Como observamos en la tabla si se dice la verdad, las posibilidades son:

- 0 años si el compañero no confiesa.
- 5 años si el compañero también confiesa, por buscar la recompensa.

Como puede notarse, por decir la verdad, se reduce el riesgo, se evitan los 20 años de castigo y todo queda en 0 o 5 años máximo, aparte de que es lo indicado el no mentir, en cambio si no se dice la verdad las posibilidades serian:

- 20 años si el compañero confiesa.
- 1 si el compañero no funciona.

	C	¬C
C	(-5,-5)	(0,-20)
¬C	(-20,0)	(-1,-1)

Como se ve el rango es muy abierto y si hay mayor riesgo de ser castigado y sumado a que para obtener el año, se depende de alguien más. Como podemos notar el decir la verdad es lo más convenientes, aun solo por interés, la responsabilidad siempre da buenos dividendos. Se colocó en forma de juego el

ejemplo porque, la importancia del juego es paradójica a la que tiene la vida, en el trabajo y en cualquier actividad (Makarenko, 1984; 47).

Esta es la famosa situación “paradójica” que se presente en este dilema, el par $(-5,-5)$, es una forma de equilibrio, denominado equilibrio de Nash (Amster, 2014:63).

Conclusiones

Como puede notarse, el método estoico, no solo busca el conocimiento, sino que el estudiante, sepa, sepa usar sus conocimientos y los use para estar bien con su entorno, siendo una persona útil a la sociedad, en matemática por tratarse de una disciplina que requiere abstracción ayuda a su mejor profundidad en el entendimiento, porque el conocimiento en la enseñanza de la matemática invita a la reflexión sobre sus estructuras (Piaget, 1981; 55). De igual forma se busca la madurez en el estudiante, y un hombre busca, sacar de sí mismo la fuerza necesaria para la acción (Parain, 2009; 322). Se usa el método estoico en el uso de su analogía la matemática sea la quien da certeza al conocimiento, dándole formalidad a la materia que decida desarrollar, (química, física, biología, etc.) y el fruto es la ética y la responsabilidad, la convivencia con los demás, fomentando que los estudiantes así como el docente, aprendan unos de otros, siendo personas útiles a la sociedad. Porque para el mejor comportamiento del hombre siempre es necesario el conocimiento y estar dispuesto a aprender (Krishnamurti, 2004; 92). Se busca que el estudiante aprenda de cualquier experiencia buena o mala y tome aprendizaje de todas las personas, si somos tres hombres en un viaje, y me acompañan dos hombres uno bueno y el otro malvado, tendré dos maestros, el hombre bueno para imitarlo y el malvado para corregirme, (Confucio, 2009; 148).

La ventaja de este método que en un inicio fomenta la duda, para buscar la información requerida para más tarde discernir para finalmente utilizar esa información útil para dar solución a un problema, que para esto debieron surgir ideas, que es la parte que el docente de guiar al alumno, de ser un alumno activo, que sea participativo, que tenga dudas y al mismo tiempo ideas que puedan resolver problemas, que sea el aprender a aprender y el aprender a resolver problemas, de igual forma el no conformarse con la información como se vio en los ejemplos anteriores busquen demostrar, y si demuestras es que se aprendió.

Referencias

- Amster, P. (2014). *Teoría de juegos una introducción matemática a la toma de decisiones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Alberti, M. (2011). *La creatividad en matemáticas*. España: National Geographic.
- Alberti, M. (2014). *¿Fáciles o difíciles?* España: National Geographic.
- Confucio (2009). *Los cuatro libros*. México D.F.: Berbera Editores.
- Escamilla, J. (2013). *Conceptos Fundamentales y problemas de Matemáticas Básicas*. Puebla México: BUAP.

- Epicteto (2017). *Manual y Máximas*. México D.F.: Editorial Porrúa.
- Ferrater, J. (2017). *Diccionario de Filosofía de bolsillo*. España: Editorial Alianza.
- Gattegno, C. (1964). *El material para la enseñanza de las matemáticas*. España: Editorial Aguilar.
- Kapp, E. (1945). *Lógica en la antigua Grecia*. Puebla México: Editorial Cajicá.
- Krishnamurti (2004). *Meditaciones*. España: EDAF.
- Krishnamurti (2007). *La educación y el significado de la vida*. España: EDAF.
- Parain, B. (2009). *Historia de la Filosofía*. México: siglo XXI editores.
- Lefebvre (2015). *Lógica Formal, lógica Dialéctica*. España: editorial siglo XXI.
- Makarenko, A. (1984). *Conferencias de educación infantil*. México: editorial Quinto Sol.
- Sevilla, M. (1991). *Antología de los primeros Estoicos griegos*. España: Editorial Akal Clásica.
- Piaget, J. (1981). *Psicología y Pedagogía*, México D. F.: Editorial SEP.
- Platón (2012). *Diálogos*. México, D.F.: Editorial Porrúa.

RITUALES DEL ESTUDIANTE NORMALISTA EN SU MARCO DE PRÁCTICA DOCENTE EN LA ESCUELA SECUNDARIA

NORMALIST STUDENT'S RITUALS IN THEIR HIGH SCHOOL TEACHING PRACTICE FIEL

Edith Gutiérrez Álvarez (1) y Zoila Rafael Ballesteros (2)

1.- Doctora en Pedagogía. Escuela Normal Superior de México. edithdidi2003@yahoo.com.mx.
ORCID: 0-0002-6663-6365 <https://scholar.google.es/citations?user=K6PzczAAAAAJ&hl=es>
2.- Doctora en Educación. Escuela Normal Superior de México. zolraf@hotmail.com.
ORCID: 000-0002-1623-9310 <https://scholar.google.es/citations?user=OgQ0Gp8AAAAJ&hl=es>

Recibido: 30 de marzo de 2020
Aceptado: 25 de mayo de 2020

Resumen

Este artículo presenta -desde una perspectiva etnográfica- algunos elementos constitutivos de los rituales preliminares y rituales de integración que surgen durante la realización de las prácticas docentes de 10 estudiantes normalistas ubicados en la Ciudad de México. La pregunta de investigación: ¿Cuáles son los rituales preliminares y de integración que se dinamizan en el ambiente escolar donde los aprendices de maestro desarrollan su práctica docente?, se responde a través de un guion de entrevista y algunos registros de observación mediante los cuales cobran visibilidad las redes simbólicas que adentran a los citados alumnos al seno de la cultura escolar. Se concluye que durante su inserción y desarrollo de prácticas docentes, los estudiantes normalistas ya no cuestionan el porqué de los rituales escolares, simplemente los reproducen como una forma de integrarse y al mismo tiempo hacer salvable su permanencia en las aulas de las escuelas secundarias.

Palabras clave: Rituales preliminares, rituales de integración, práctica docente, estudiantes normalistas

Abstract

This article presents –from an ethnographic perspective- some elements that constitute the preliminary rituals and integration rituals in ten normalist students during their teaching practices located in México City. The research question: What are the insertion and integration rituals that activate the school environment where teacher apprentices develop their teaching practice? It is answered through an interview guide and some observation records, whereby symbolic networks gain visibility that bring these students into the heart of school culture. It is concluded that during their insertion and teaching practices

development, normalist students no longer question why of school rituals, they just reproduce them as a way to integrate and at the same time make them permanent in the high school classrooms.

Key words: Preliminary rituals, integration rituals, teaching practice, normalist students.

Introducción

Este artículo comparte los resultados de un estudio cualitativo desde la perspectiva etnográfica. Tiene como propósito analizar los rituales preliminares y los rituales de integración que surgen en el marco de la escuela secundaria cuando los estudiantes normalistas acuden a realizar sus prácticas docentes durante el último ciclo de su formación inicial.

Al respecto, las asignaturas de acercamiento a la práctica escolar que se imparten en los primeros seis semestres y las prácticas intensivas en condiciones reales de trabajo que llevan a cabo los estudiantes normalistas durante los semestres séptimo y octavo los mantiene en contacto permanente con las escuelas secundarias¹ (véase Plan de Estudios 1999, SEP, 2010).

Lo descrito conduce a ponderar que las interacciones que establecen los estudiantes normalistas en las escuelas secundarias no sólo se enmarcan en la creación de ambientes de aprendizaje sino también se apropian de rutinas, creencias, valores, inercias, relaciones, afectos, que incluso, pueden traducirse en principios rectores de un sistema dinámico de su ser y quehacer docente. Gutiérrez (2019) considera que los rituales más comunes que encaran los aprendices de maestro durante su práctica docente están determinados como formas correctas de actuación, por ejemplo, nadie cuestiona firmar la hora de entrada y salida de la escuela, entregar los oficios de presentación, elaborar planificaciones...

Podemos considerar que la mayor parte de ese ensamblaje se encuentra atravesado por transacciones simbólicas que subyacen en los agentes sociales que les acompañan en la escuela secundaria. En suma, implica que los estudiantes normalistas se involucren con las disposiciones constitutivas de los rituales; encarnando así, la continuidad de un sistema simbólico. Se trata pues, de reconocer que las instituciones educativas instauran cargas simbólicas para que los citados aprendices de maestro (actores de este estudio) instalen los límites de las funciones sociales que les asigna su rol. Baste con revisar algunos estudios realizados por autores como: (Mercado, 2007; Cruz, 2007; Angulo, 2010; Vair 2019) quienes coinciden en que los rituales son creaciones ideológicas que aglutinan maneras de intervenir en un contexto específico; son imposiciones culturales que al paso del tiempo se naturalizan. En otras palabras, se puede considerar que a menudo se refuerzan y reproducen tradiciones, saberes,

¹ Al reconocer que los estudiantes normalistas se movilizan desde los primeros semestres en las aulas de las escuelas secundarias los hemos nombrado: aprendices de maestro; término que aparecerá de manera reiterativa durante el desarrollo de este artículo.

comportamientos, interacciones, pensamientos, emociones, artefactos, que en suma, envuelven la intimidad individual y colectiva de la cultura escolar (Pérez, 2000; Hargreaves, 1999; Gimeno, 2001; Gutiérrez, 2018; Rafael y Aguilera 2016). Al respecto, el antropólogo, Geertz (2003) considera que la cultura es una urdimbre de significados que requiere un esfuerzo intelectual para ser interpretada. En sus palabras: “nuestras ideas, nuestros valores, nuestros actos y hasta nuestras emociones son, lo mismo que nuestro propio sistema nervioso, productos culturales, productos elaborados partiendo ciertamente de nuestra tendencias, facultades y disposiciones” (P.55).

Apoyándonos en la exposición anterior y partiendo del campo de la interpretación dentro del cual abordaremos este estudio, consideramos la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los rituales preliminares y de integración que se dinamizan en el ambiente escolar donde los aprendices de maestro desarrollan su práctica docente?

Para comprender de manera más amplia el objeto de estudio, se recuperan planteamientos sobre rituales de McLaren (2003). Para este autor los rituales son aliados de los mandatos institucionales, por ello, la escuela a través de la socialización es la encargada de imponer su adaptación y naturalización; concibe a la obediencia como un elemento de los rituales, sobre todo, del colectivo que los comparten, no obstante, abrevia que las rutinas organizativas en algunos casos se ven alteradas por prácticas de resistencia. En el mismo tenor, analiza la dinámica y características concretas del ritual. Lo considera como parte inherente de la sociedad. Agrega que se adquiere históricamente, está condicionado y se asienta en la estructura perceptiva del colectivo que lo arropa; argumenta que los rituales son fuentes simbólicas de transmisión cultural y social; subraya que no pueden ser interpretados tomando distancia de sus marcos contextuales y temporales. Por otra parte, Guiraud (1982) elucida que los ritos tienen como función principal la comunión y solidaridad entre los miembros de la comunidad que los adopta. Van Gennep (2008) coincide en que integrarse a una nueva comunidad, implica un ejercicio de iniciación ritual y además, separa a las personas de su contexto social de origen para luego establecerles un puente al que denomina intermediación; de esa manera, los incorpora al nuevo orden cultural. Para este estudio, los estudiantes normalistas tienen en común que las instituciones que los albergan durante su práctica docente, les ofrecen elementos ritualistas mediante los cuales les especifican una forma de identificación cultural; en definitiva, el profesorado de una determinada institución educativa convida un entramado de normas, actividades, valores, experiencias y costumbres acumuladas y reproducidas que en su conjunto hacen referencia a una red simbólica que distingue a su comunidad.

Metodología

Por lo descrito, consideramos conveniente abordar las acepciones de la etnografía como una metodología interpretativa que instala al investigador por

periodos prologados en el escenario de investigación; observando, registrando, entrevistando para obtener datos densos que den cuenta de las referencias empíricas sobre el tema referido, sobre todo, realizando una reconstrucción interpretativa de aquellos ambientes y procesos que a decir de Rockwell (2009), no están explícitos en los discursos oficiales “pero que explican gran parte de lo que está en juego en la educación” (p. 14). Nos situamos en una perspectiva cualitativa que privilegia procesos flexibles, respeta la dignidad de los informantes y capta sentidos y significados dentro de un clima de empatía (Taylor y Bogdan, 1986).

El trabajo de campo se desarrolló durante el ciclo escolar 2017-2018 dando seguimiento a 10 estudiantes (8 mujeres y 2 hombres) que cursaban el último año de su formación (séptimo y octavo semestres) como licenciados en educación secundaria. Se expuso el propósito, el carácter confidencial del estudio y accedieron a ser acompañados durante sus jornadas de prácticas en las escuelas secundarias; ahí se observó y registró el trabajo que desarrollaban. Nos concedieron algunas entrevistas para profundizar aún más sobre las experiencias observadas. Al ser un estudio etnográfico, la observación participante y las técnicas de recolección de información como la entrevista y los registros de campo fueron las herramientas más recurrentes.

Los guiones estuvieron supeditados principalmente al eje de análisis vinculado con los elementos constitutivos de los rituales durante la etapa preliminar (previa a su ingreso formal a la escuela secundaria) y la etapa de integración al recinto escolar citado. Al respecto de las entrevistas, se profundizó sobre las acciones, prácticas, discursos e interacciones reiterativas durante sus primeros encuentros con la escuela secundaria, a tal punto que nos condujeran a la arquitectura cultural de su escenario de intervención. Nos permitieron realizar las observaciones de los practicantes normalistas *in situ*. Ante todo, tomando en consideración la anuencia de los protagonistas de la escuela secundaria. A la vez se observó y registró el trabajo cotidiano en las aulas - actuaciones de los actores de la escuela secundaria, intervención de los directivos y la manera en cómo respondían a ellas-. Se triangularon los datos empíricos entre los registros de observación y las entrevistas realizadas.

Los registros de observación se llevaron a cabo en los diferentes espacios de la escuela donde interactuaban los normalistas, y las entrevistas fueron desarrolladas pactando previamente con los estudiantes los tiempos y los espacios para su realización.

Se utilizó la técnica de análisis cualitativo de la información a través de la triangulación de los datos empíricos obtenidos, la teoría, y la reinterpretación de las investigadoras para extraer las principales categorías sociales, para luego agruparlas y desde ahí proceder a su análisis e interpretación, apegándose a la perspectiva de investigación descrita en el apartado de metodología. A decir de Geertz (2003), se instala una descripción densa de tal manera que permita reflejar el entramado de relaciones de significado a partir de la reconstrucción narrativa de los hechos observados. A continuación se presentan algunos de los hallazgos, aclarando que la singularidad de las referencias empíricas que asienta este

estudio supone sólo una aproximación de nuestro objeto social, y por ello, sus resultados de ninguna manera pretenden generalizarse.

Resultados

El orden de la exposición de los hallazgos atiende principalmente a la pregunta de investigación que direccionó este estudio: ¿Cuáles son los rituales preliminares y de integración que se dinamizan en el ambiente escolar donde los aprendices de maestro desarrollan su práctica docente?

Rituales preliminares

La cédula como puerta de acceso a la práctica

Para Van Gennepe (2008) los ritos de paso están supeditados al sitio que las personas ocupan en su contexto de intervención, y en ese sentido, con base en los registros de observación se pudo identificar que los estudiantes normalistas están supeditados a la versatilidad de pensamientos y acciones que los directivos de las escuelas ponen de manifiesto para adentrarlos a su cultura institucional, Van Gennepe lo denomina **ritual preliminar**; lo consideramos así porque separa a los estudiantes normalistas del contexto escolar al que pertenecían para darles entrada a un contexto donde se involucran como aprendices de maestro. Es decir, en esta dinámica existen dos elementos clave: transitan del mesabanco de alumno, para luego, adscribirse a la tarima del maestro.

Los rituales preliminares se manifiestan de la manera siguiente:

El director no quiso atendernos cuando se enteró que no llevábamos la carta de presentación [...] le dijimos que [...] tratamos de justificarlo [...]. También nos invitó a que aprendamos a hacer bien las cosas como lo marca el reglamento. Agregó: ¡Así funcionan las cosas administrativas aquí!, llevan un orden [...] manténgase abiertos a todo esto. Es por seguridad de los que trabajamos en la escuela. No serán admitidos hasta que traigan la cédula, no quiero escucharlos más. Pero, si usted sabe que somos normalistas, dije. Luego me pregunté: ¿Por qué esa cerrazón de pensamiento? [...] así se comportan siempre; si no llevábamos la cédula de presentación, nos cerraban el paso.

Por lo descrito, visibilizaremos algunos elementos constitutivos de los rituales desde la fase preliminar. A continuación se describe:

- a) Se distingue la intervención de un director que solicita a los aprendices de maestro una cédula de presentación para formalizar su práctica docente.
- b) Los aprendices de maestro dejan traslucir que no cuentan con el documento citado, y tratan de justificarlo, sin embargo, la réplica no es escuchada.
- c) El director insiste en que los mecanismos institucionales se atienden en menoscabo de los intereses particulares; incluso, invita a los aprendices a

mantenerse abiertos a las formas burocráticas que gobiernan la escuela; esos mandatos son sinónimos de seguridad para los que ahí trabajan.

En este caso, **el ritual preliminar de la cédula de presentación** se vincula con la importancia que los directivos atribuyen a un trámite administrativo que impide el paso a quienes no acatan las normas que rigen el funcionamiento de las organizaciones educativas. En otras palabras, los elementos constitutivos de este ritual preliminar son una forma de establecer el control y contención de quienes oponen resistencia. Así, quien quiera penetrar al territorio escolar tratará de no diferir de las diversas tendencias que se consagran en las secuencias administrativas, que a decir del director, más allá de las reglas, esas actuaciones salvaguardan un significado común no sólo sobre la identidad de quienes las ejercen sino también les confiere seguridad a quienes ahí habitan (Van Gennepe, 2008).

Asumir y acatar las reglas impuestas.

Una vez cumplido el requerimiento sobre los asuntos administrativos (entrega de la cédula de presentación), los aprendices de maestro se encuentran formalmente dentro de la escuela, sin embargo, continúan asentándose rituales de la misma índole (preliminar). En este caso, los tres directivos de la escuela secundaria los reúnen por primera vez con el profesorado en servicio en el marco de los talleres de actualización desarrollados en agosto¹. Aquí, los componentes de este ritual se producen cuando el director, subdirector académico y subdirector de gestión escolar les proveen como alternativa viable el acatamiento del marco general de funciones y reglamentos institucionales. En concreto los elementos constitutivos del ritual acontecen de la manera siguiente:

- a) El Director, Subdirector Académico y Subdirector de Gestión Escolar hacen acto de presencia; enseguida cada uno de ellos menciona su nombre y las funciones que le compete.
- b) Insisten en la importancia que tiene la revisión del reglamento de la escuela por parte de los aprendices de maestro, en particular, la Guía Operativa²; esta última proporciona, entre otras, algunas pautas que han de seguir la totalidad de las personas que laboran en las instituciones educativas de nivel básico –preescolar, primaria y secundaria-.

¹ La Secretaría de Educación Pública establece que el profesorado de las escuelas públicas y privadas durante la primera semana de agosto del ciclo escolar 2018-2019 aborden un curso de actualización. Mientras en la segunda semana del mismo mes deben participar en las Juntas de Consejo Técnico Escolar.

² La Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica y Especial para escuelas públicas en la Ciudad de México es un compendio de normas y mecanismos institucionales para atender con oportunidad y pertinencia a los planes educativos, facilitar la toma de decisiones y fortalecer la gestión escolar (SEP, 2016,9).

- c) Solicitan a los aprendices de maestro que se apeguen a las disposiciones de la citada Guía Operativa como una forma de evitar conflictos en la escuela.

Las exigencias anteriores a decir de Melich (1999), constituye la *palabra sagrada* que al constituirse como el basamento simbólico de una realidad escolar, está a prueba de cualquier refutación.

Así se vivió por parte de los estudiantes:

Se encontraban en los talleres de actualización de agosto [...] El director, y los dos subdirectores hicieron su presentación, y recitaron sus funciones [...] como suelen [...] hacerlo otros directivos [...] preguntaron si los estudiantes que practicarían en su escuela ya tenían conocimiento sobre los reglamento, en particular, la guía operativa y [...] de preferencia se alinearan a ella para evitarse problemas.

En este caso, los *rituales preliminares sobre el corpus de leyes reglamentarias* respaldan la demarcación de la organización formal que debe revestir la actuación de quienes se insertan a dicho escenario. La existencia de estos aspectos unánimes resumen las condiciones a las cuales los estudiantes normalistas deben adaptarse; McLaren (2003) insta a ese ritual en una lógica inmersa en las formalidades.

Las advertencias

Otro componente localizado en el ritual preliminar mantiene relación estrecha con los asuntos problemáticos que encara el profesorado. A decir de los directivos existe una tendencia de poco interés en la escuela por parte de algunos adolescentes y padres de familia. Además, agrega la existencia de un ambiente externo hostil.

Dos aprendices lo expresan así:

El director nos dijo: En esta zona viven personas de baja condición social; los padres de familia no asisten a juntas, [...] los alumnos de aquí no tienen dinero para comprar los materiales que los maestros solicitan. Les advierto, [...] si se les ocurre regañarlos, aténganse a las consecuencias, los muchachos son muy vengativos (...) llamen al prefecto, él sabe cómo hacerle [...] y la orientadora también.

Por las expresiones dichas, se puede caracterizar a los elementos constitutivos del ritual de las advertencias así:

- a) Anunciamiento de algunos factores que incidirán en obstaculizar su práctica docente, entre ellos, la condición social y económica de los adolescentes, así como el desinterés que muestran los padres de familia por asistir a las reuniones a las que convoca la escuela.
- b) Las actitudes de venganza que manifiestan los adolescentes si el profesorado les llama la atención.

- c) El reconocimiento de la existencia de personas especializadas para atender asuntos problemáticos que los aprendices no podrán resolver.

El ritual descrito distribuye de manera colectiva información valiosa sobre algunos referentes sociales, económicos y prácticas recurrentes de los adolescentes y padres de familia con los cuales los aprendices de maestro convivirán. Por otra parte, explicita las funciones de los actores de la educación que los asistirán en casos de conflictos presentados con los adolescentes. De esta manera ese ritual preliminar provee creencias, valores, sentimientos, que según (Turner 2005) revelan las voces sagradas de los agentes para que los aprendices se inserten en una dinámica de entendimiento y participación más segura. En resumen, el ritual preliminar de las exhortaciones es una forma de ofrecimiento de información para garantizar que el espacio común de convivencia entre los miembros de la escuela secundaria privilegie lazos satisfactorios y resultados funcionales.

Los rituales de integración

Cabe aclarar que los rituales preliminares se concatenan con los rituales de integración, pues si bien los primeros se caracterizan por los mecanismos que producen los mandatos institucionales ejecutados por sus operadores principales (los directivos), los segundos tienen efectos incuestionables al quedar cristalizados socialmente en las prácticas cotidianas de los miembros de la comunidad escolar.

La presentación ante la comunidad docente

En este apartado se perfilan algunos componentes que provocan que los profesores en servicio miren con buenos ojos a los estudiantes normalistas que están en sus escuelas. Sobre todo, durante el marco de presentaciones de los citados estudiantes.

A continuación se describe:

- a) Inicia el proceso de las presentaciones donde los estudiantes normalistas ponen a disposición del profesorado en servicio algunos aspectos significativos del porqué están ahí. Mencionan algunas características que los distinguen, por ejemplo, manifiestan amor por la docencia, vocación, habilidades, actividades académicas que desarrollarán, lo que esperan aprender, y su buena disposición para el trabajo.
- b) Al escucharlos, los profesores en servicio referencian una veta coincidente con ellos, sobre todo, cuando ponen énfasis en la vocación y el amor por la docencia. Vale decir, hacen entrever a través del aplauso que esas palabras han trastocado su dimensión afectiva.

La dinámica de presentación es la vía que los conecta con el sentir del profesorado y al mismo tiempo, representa su integración a la escuela secundaria de prácticas. Se trata de instantes donde el ritual lleva consigo el acercamiento de

una subjetividad empática entre los estudiantes normalista y los miembros del colectivo escolar.

Lo señalan así:

El director pidió que nos presentásemos y dije que estaría todo el ciclo escolar haciendo mis prácticas, anuncié mi nombre [...], que sabía dibujar, era creativa, y quería entre otras cosas, adquirir las herramientas para ser buena maestra [...] que tenía toda la disposición para participar con ellos, y quería ser un ejemplo a seguir por mis alumnos [...], al decir que me motivaba la vocación y el amor por la docencia les gustó mucho, todos me aplaudieron, me dieron la bienvenida, sentí que ahí me integraron.

Por lo dicho, puede considerarse que los elementos de la bienvenida son una forma de ritual que potencia los intercambios e interacciones que resultan relevantes para establecer las bases sobre las cuales inicia la tendencia a involucrarlos en el marco de vínculos afectivos con los integrantes de la escuela. Así, el estudiante normalista expresa sus intereses y produce significados socialmente coincidentes con los miembros de la institución educativa. Blázquez (1997) establece la existencia de distintos símbolos, algunos son de pertenencia; otros de exclusión, en este caso el profesorado en servicio encuentra en el lenguaje de los aprendices afinidades simbólicas aceptables.

Pasar la prueba

Los rituales de integración del apartado anterior sólo constituyen la primera parte, pues la empatía por sí misma no necesariamente hace un llamado al trabajo académico entre quienes la comparten. En ese caso el siguiente ritual pondrá a prueba a los estudiantes normalistas.

Se describe así:

Durante la Junta del Consejo Técnico Escolar los jóvenes se colocaron en una sola mesa y el director los comisionó a trabajar los temas durante esa sesión. Fueron muy ocurrentes y creativos durante la exposición, eso desencadenó que los maestros en servicio los llamarán para que se integraran a sus respectivos equipos de trabajo [...] cuando mostraban desconocimiento, los maestros en servicio los apoyaban con sus experiencias y conocimientos [...] no faltaron los comentarios sobre lo excelente que serían como docentes en su futuro laboral [...] los alumnos agradecían y apreciaban el apoyo recibido por los maestros.

Como puede notarse estos rituales validados por la certidumbre de una interacción directa cara a cara establece un clima de entendimiento y comprensión entre unos y otros.

Los componentes del ritual se evidencian de la manera siguiente:

- a) Durante la intervención de los aprendices de maestro en las reuniones del Consejo Técnico Escolar ponen en juego una pléyade de habilidades y destrezas que resultan gratas a los ojos y oídos del profesorado que los acompaña.

- b) Esa intervención desencadena consecuencias alentadoras al ser integrados a los equipos de trabajo del profesorado de la escuela de práctica.
- c) Pero no queda hasta ahí, ante el desconocimiento de algunos saberes el profesorado en servicio pone a su disposición sus experiencias y conocimientos.
- d) Por último, al notar que los estudiantes normalistas han desarrollado decididamente sus trabajos, sobre todo durante las reuniones del Consejo Técnico Escolar¹; les reconocen que serán excelentes maestros; los aprendices se tornan agradecidos y manifiestan aprecio por las enseñanzas recibidas.

Atender grupos sin maestro

Otro ritual de integración surge ante el llamado que hace el prefecto a los aprendices de maestro para atender grupos con los cuales éstos no han tenido ningún contacto. Inicia así:

El prefecto verifica que no llegó un docente y corre rápidamente a la sala de maestros donde se ubican los aprendices de maestro.

Al entrar les solicita que atiendan a los grupos de adolescentes.

Ante la negativa de los aprendices, el prefecto contesta que es una buena oportunidad para obtener más experiencia, y aquellos aceptan.

Durante la sesión con los adolescentes ponen a su disposición algunas estrategias lúdicas que aliviana el ambiente de contrariedades.

Concluida la sesión, coinciden con el prefecto que vaticinó que integrarlos de manera emergente a los salones de clase traería consigo más experiencia para el manejo del grupo.

Se manifestó así:

Cuando el prefecto nota que un grupo no tiene maestro corre rápidamente a la sala de maestros donde se encuentran los estudiantes normalistas [...] Los alumnos se resisten a impartir clases a grupos que no son los suyos, [...] él insiste en que lograrán

¹ La Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para adultos de Escuelas Públicas en la Ciudad de México expresa que los Consejos Técnicos Escolares (CTE) son un órgano colegiado integrado por directivos, docentes y demás actores educativos que se encuentran directamente relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Tomarán y ejecutarán decisiones enfocadas a la resolución de problemas pedagógicos y propondrán estrategias para el logro de la Ruta de Mejora.

más experiencia, ellos aceptan, implantan estrategias lúdicas que consideran les funcionan pues logran la participación de los adolescentes, comentan entre ellos que se sienten felices por los resultados, asumen que el prefecto tenía razón.

Por lo descrito, la oposición que muestran los aprendices de maestro sobre algunas órdenes instituidas parece ser un posicionamiento conocido por el prefecto quien mantiene la argumentación de la experiencia como el término que les abre camino a los aprendices para atender a grupos que le son ajenos. Puede notarse que este ritual de integración mostró actitudes renuentes, Mc Laren (2003) los nombra rituales de resistencia, pues desestructuran y rechazan de una manera sutil los pronunciamientos preestablecidos de la univocidad dominante. Sin embargo, las argumentaciones sobre integrarlos a prácticas escolares mediadas por situaciones no planificadas como una forma de obtener más experiencia surgió efecto.

Conclusiones

En los procesos de los rituales preliminares los directivos hicieron resonar las voces institucionales y su autoridad ante los aprendices. Así, surgieron los mecanismos burocráticos como una forma de obstaculizar el paso a quienes no conocen o no quieren ajustarse a la disciplina vigente en la escuela; se dispuso que los aprendices pudieran exponer su subjetividad durante el primer encuentro con los actores de la escuela secundaria; se revisaron los reglamentos institucionales para apegarse a ellos; y finalmente se les exhortó sobre la forma en que se conducen los adolescentes y los padres de familia. En ese sentido, los procesos de los rituales preliminares establecen relaciones jerárquicas orientadas a ofrecer prescripciones que gobiernan y garanticen los límites de interacción de quienes atraviesen por su plataforma. En otras palabras, los mandatos de los directivos se reducen a enmarcar señalamientos uniformes que sean susceptibles de hacer sentir a los aprendices que para ser parte de la escuela requieren la aceptación de sus reglas, incluso, como los únicos referentes creíbles para regular sus pensamientos y acciones.

Los procesos de integración estuvieron más mediados por las interacciones establecidas con los actores de la escuela (profesorado y prefecto) ellos, ofrecieron valores, costumbres. Los aprendices de maestro integraron las formas simbólicas que se desarrollaron como algo natural durante los distintos espacios de socialización donde se vieron involucrados. Se incluyeron procesos de integración que incluyeron una presentación que determinaba sus aspiraciones y rol en la escuela; mostraron sus saberes, destrezas que resultaron convincentes para que el profesorado de la escuela los adoptara en sus equipos de trabajo. De la misma manera, se integraron a procesos emergentes al serles asignados grupos para los cuales no se tenía una planificación específica. En suma, el empoderamiento del proceso de integración consistió en darle forma a las costumbres de un pasado para sostener las certezas del presente; estos rituales son parte de la moneda de cambio que los aprendices deben asumir para ser

aceptados y reconocidos en una comunidad escolar, es decir, para “ganarse el lugar en la escuela”.

Lo anterior permite comprender que los rituales de inserción sean preliminares o de integración, son parte inherente del funcionamiento de la escuela, por eso, algunos aprendices de maestros, que en sus inicios se mostraron reacios para acatarlos, terminan por hacerlos suyos. El significado implícito de cada uno de los componentes de los procesos de inserción se torna incuestionable; los aprendices lo van aprehendiendo a través de la continua repetición; lo atienden no sólo por la comodidad que representa al no colocarlos en discusión con nadie, sino también porque los integra más rápidamente a la dinámica de las prácticas cotidianas de la escuela. De esa manera, los actores de la escuela secundaria construyeron una muralla de significados afines, que los blindó de cualquier irrupción que desmarcara la garantía de la funcionalidad de la escuela. Los procesos de inserción expuestos en este trabajo se distinguieron como herramientas culturales que resultaron clave para afirmar y mantener el orden en las escuelas, para ello, día a día los aprendices de maestros de manera casi imperceptible atendieron a su llamado, incluso a tal grado que desencadenaron en ellos el mismo significado que aglutinaba al colectivo de profesores que los compartía en las escuelas de práctica.

Referencias

- Angulo, L.N. y León, A.R. (2010). Los rituales en la escuela. Una cultura que sujeta al currículo. *Educere*. 14(29). 305-317. <http://www.redalyc.org/pdf/356/35617102007.pdf>
- Blazquez, G.A. (1997). *Narraciones y performances: un estudio de los actores escolares* [Ponencia]. V Congreso Argentino de Antropología Social. Lo local y lo global. La antropología Social en un mundo de transición. Universidad Nacional de la Plata. <https://www.equiponaya.com.ar/congresos/contenido/laplata/LP4/27.htm>
- Cruz, F.J. (2007). El consejo técnico escolar como ritual en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 12(34), 841-865. <http://www.redalyc.org/pdf/140/14003403.pdf>
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gimeno, S. J. (2001). *Educación y convivencia en la cultura global*. Morata.
- Guiraud, P. (1982) *La semiología*. Siglo XXI.
- Gutiérrez, E. (2018). Factores de resiliencia de la práctica docente: Una mirada retrospectiva de profesores en servicio. *Revista Educación y Desarrollo* (48), 21-39. http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/48/48_Gutierrez.pdf
- Gutiérrez, E. (2019). *Los rituales en la práctica docente de los aprendices de maestro ubicados en condiciones reales de trabajo* [ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2521.pdf>

- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Morata.
- McLaren, P. (2003). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Siglo XXI.
- Melich, J.C. (1999). *Antropología simbólica y acción educativa*. Paidós.
- Mercado, E. (2007) *Ser maestro: prácticas, procesos y rituales en la escuela Normal*. Plaza y Valdés.
- Pérez, G. A. (2000) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.
- Rafael, B.Z y Aguilera, M.M (2016). *Salvar el pellejo. Saberes docentes para, en y desde la práctica*. Newton. Edición y Tecnología Educativa.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Secretaría de Educación Pública (2010). *Plan de Estudios 1999 de la Licenciatura en Educación Secundaria. Documentos básicos. Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales*. SEP.
- Taylor, S.J. y R. Bogdan (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Turner, V. (2005). *La selva de los símbolos: aspectos del ritual Ndembu*. Siglo XXI.
- Vain, P. (2019). *Los rituales escolares y las prácticas educativas*. Editorial Universitaria.
- Van Gennep, A. (2008). *Los ritos de paso*. Taurus.

JUVENTUD, AMOR REVOLUCIONARIO

YOUTH, REVOLUTIONARY LOVE

Jacqueline Zapata

Doctora en Psicología (Línea de Creación Educativa, POÍESIS EDUCATIVA), Universidad Autónoma de Querétaro, Méx. jackiezapata21@gmail.com

Recibido: 21 de abril de 2020

Aceptado: 25 de junio de 2020

*¡Oh, juventud divina
tu eres un sueño de hadas!
Pame Parreño*

Resumen

La alegoría de este texto muestra que la juventud es tiempo primaveral, tiempo de brío, energía, hermosura, frescura; vida en esplendor, estallido de belleza, canto de alegría. Naturaleza perfecta. En otras palabras sustenta que juventud no es simple sinónimo de inmadurez, rebeldía, irresponsabilidad. Juventud es alborozo de amor que sueña, que libre vuela, que plena vive. Es pasión de vida que lucha a favor del amor, la justicia, la libertad. Es así, porque la juventud (he aquí el juego proposicional del texto) aún mantiene viva su conexión con el espíritu de la tierra –de ahí la defensa que hace de ella-, con el mundo de luz –desde el cual ilumina toda tiniebla que tienda ensombrecerle- y, con el corazón de la humanidad; la educación creadora de nuevas condiciones de vida. Desde tal sintonía la juventud revoluciona al mundo al esparcir en él su vibración de paz, de amor. Vibración de la frecuencia de la luz blanca de su corazón la cual conecta en directo con la energía de la fuente, de(l) todo *lo que es* –vida.

Palabras clave: 1. Juventud, tiempo primaveral, 2. Pasión de Vida, 3. Conexión con el Espíritu de la Tierra, con el Mundo de Luz, y con el Corazón de la Humanidad

*¡Oh, divine youth
you are a fairy dream!
Pame Parreño*

Abstract

The allegory of this text shows that youth is spring time, time of elan, energy, beauty, freshness; life in splendor, outburst of beauty, song of joy. Perfect nature. In other words, it sustains that youth is not a simple synonym of immaturity, rebelliousness, irresponsibility. Youth is joy of love that dreams, that free

flies, that fully lives. It is passion of life that fights in favor of love, justice, freedom. This is so, because youth (here is the propositional game of the text) still keeps alive its connection with the spirit of the earth –hence the defense it makes of it –with the world of light –from which it shines light on all darkness that should tend to darken it- and, with the heart of humanity; creative education of new living conditions. From such harmony, youth revolutionizes the world by spreading in it, its vibration of peace, of love. Vibration of the frequency of the white light of its heart which connects directly with the energy of the source, of (that) everything *that is* –life.

Keywords: 1. Youth, springtime, 2. Passion of Life, 3. Connection with the Spirit of the Earth, with the World of Light, and with the Heart of Humanity

Preámbulo

Oh, juventud, divino tesoro. Eres almendro en flor, o niveo cerezo que inunda con su hermosura los valles del sol. Oh, juventud, tiempo primaveral, tiempo de brío, de energía, de hermosura, y de frescura –sin par. Tiempo de transición, (trans / ire, ir de un lugar a otro), lugar de paso, de pasos efectivos, “pasos de autonomía y soberanía personal” –al decir del filósofo Gabilondo (2013). Estación asociada con belleza, magnanimidad y felicidad. Porque es florecimiento, luminosidad y, claridad. Claridad que moviliza, motiva, emociona; conmueve. Y, si que no va con el inmovilismo, la resignación, el aburrimiento, o el simple durar de lo igual.

Efectivamente, la primavera –que es la juventud- impulsa a pensar, a sentir lo que es en verdad moverse. Movimiento que no es sólo desplazamiento o traslado, sino aumento o disminución, cambio. Movilidad que llama a una acción constante, fructífera y de fecunda transformación, de re-creación vital. La primavera de la juventud aflora, florece, hace que la propia vida, y su verdad, acaezcan, se hagan realmente presentes.

Juventud, vida en esplendor. Estallido de belleza, canto de alegría. Naturaleza perfecta. Así es, no hay imperfección de vida en un joven, no hay inmadurez, lo que hay es perfección. La juventud es perfecta, es maravillosa, esplendorosa. Es brillo, chispa enamorada, fragancia que en verdad innova, y de nuevos aires, creadora. Es divina aurora, completamente despierta. Tiempo de vida, vigoroso, terso y de gran fuerza. No, sin más, un tiempo de vida, sino un estado del Espíritu. Por ello, la juventud es el tesoro en el que la imaginación, el don de crear explosiona, estalla.

Y es explosión de valor, de valentía, de libertad creadora. Sí, es todo <un sueño de hadas>. Es magia, ilusión primera, alegría sagrada. En la juventud el corazón ríe, juega, baila, canta. ¿Será porque aún no existe en él, el quebranto adulto? Así es, la juventud es alborozo de amor que sueña, y que libre vuela, que plena vive. En la juventud la mirada es de amplio, de profundo alcance. El oído – interno- es grande, porque es sensible –al dolor del mundo, al sufrimiento del hermano, a la angustia humana.

Juventud es sensibilidad, a flor de piel. Es pasión de vida –que lucha desesperadamente a favor del amor, la justicia, la libertad. Efectivamente, la

juventud está ahí, de modo puntual, para quien le necesite en la hora del sufrimiento, la tristeza, la impiedad. Y sí, el aura de los jóvenes es de halo comprensivo, sobre ella la cabeza sufriente puede descansar, reposar. No hay duda, juventud es sinónimo de alma benevolente. De confianza, esperanza en la humanidad –de ahí su lucha por transformarla, re-crearla, liberarla –de la esclavitud física, emocional y, mental. De ahí su eminente solidaridad –con la vida.

Por tal implicación, puede muy bien decirse: oh, juventud, eres la hermosa “...hada blanca, que deja el camino / fatal de la vida, regado de luz / que enciende en las almas un fuego divino; / que oculta al humano su pobre destino / y de su existencia, suaviza la cruz”. Y si que eres, como espléndidamente el poeta –M. Hernández-, decía, <la roja rosa que se abre lozana / al cálido beso del mes de abril>. Eres de la vida la aurora, el sueño cándido, la fuente viva. Eres fuerte hoguera que inflama las venas.

“Oh, juventud divina / tú eres un sueño de hadas”. Y Eres, como poetiza M. Hernández <copa llena de ardiente bebida>, <la página de oro que el gran libro que forma la vida, puede mostrar>. Por ello, tu senda se encuentra alfombrada <de pétalos rojos>, <de ufanos claveles>, <de luz, de alegría de rosas, de miel>. Oh, juventud divina, bien empapas los días de luces brillantes, y los tristes crepúsculos de hermoso color. Y <los espacios vacíos de un mar de armonías, y de un mar de fragancias, las noches sombrías>.

Oh, casta juventud, nube de oro divino. Eres encanto, risa, beso de amor. <Todos te esperan, todos te aguardan con viva inquietud>. Juventud, rayo iridiscente –que pasa fugaz. Por ti todos suspiran y lloran cuando te vas, para no volver más. Oh, juventud, envuelve, envuelve, para siempre la vida en <un mundo risueño>, y deja hallar, siempre, siempre, las mil dichas, las alegrías infinitas. No, no pases, cual <soplo de brisa sutil>.

Oh, hada bendita, no huyas, sin más. No pases, fugaz. Para la tierra eres necesaria, para el mundo triste, imprescindible, y a la humanidad, no le puedes faltar. Tu conexión con el espíritu de la tierra, con la luz del mundo, con el corazón de la humanidad, contigo viene a sembrar paz, a irradiar amor. Sí, juventud, tu vibras en esa frecuencia –en la de la del amor y la paz-, por ello tu vida es canto, al verde de la tierra, al azul del cielo, y al dorado del sol. Canto sagrado que teje un puente dorado, desde tu centro, el corazón, y llega a la fuente omn creadora, divina. Canto que alcanza, conecta, logra la fusión con todo *lo que es*, la fuente de la vida.

Juventud en Conexión con el Espíritu de la Tierra

Oh, juventud bendita. Tu conexión con la fuente omn creadora –de la vida- está intacta, limpia (no oxidada), de ahí tu bendición, la cual expandes en tu entorno, dado tu don, tu gracia –celestes y... terrena. Oh, juventud, eres la flor de la vida. La flor que una vez semilla, brotó –al ascender la sabia de la tierra-, estallando la forma de la planta, para dejar crecer la línea de la vida. Creciste en forma geométrica, divina, y coloreaste, aromatizaste el campo. Eres la flor de la <entraña

verde>, de la madre, del <vegetal tesoro>. Oh, flor, tu canto cae en la tierra, y la eleva, la hace ascender en cada primavera.

Juventud, tu hierba, <raíz, grano, corola, sílaba de la tierra> (parafraseando de los versos de *Oda a la fertilidad de la Tierra* –de P. Neruda). Juventud tú <agregas tus palabras a las hojas, tú subes a las ramas y al cielo>. No hay duda, oh, juventud, estás en conexión con la fuente de la que todo nace –con el espíritu de la tierra. Por ello, <enarbolas la bandera verde que te sale del alma>. Y en tu defensa de la tierra, pareces decir <soy semilla, soy tallo, soy follaje, soy la flor de la vida>. Si, juventud, se pre-siente en tu ir de un lugar a otro, el por qué cuidas de la tierra, de los bosques, de la atmósfera y estratosfera, de la vida del manzano y, del limonero..., así como del cordero, del león y el elefante, y desde luego, de la vida humana.

Juventud, eres semilla, tallo, follaje, flor, y entonces <todo el día, toda la noche, cantas, subes de la raíces, de la verde entraña, el susurro, y dejas cantar al viento, la hoja, el pétalo, la corola. Juventud, eres como la tierra, bendita. Sí, como la tierra prodiga. Esa tierra en la que <no hay semilla que no germine>, suelo en el que todo fructifica, en el que todo se cultiva, en el que siempre hay abundante cosecha. Eres como la tierra; como la fuente omn creadora –de vida. De ahí tu compromiso con ella, de ahí tu amor a la tierra.

Oh, tierra prodiga, pareces decir juventud, al impregnarte por los dones que te entrega. Sí, la tierra es fertilidad grandiosa, es creadora, donadora de bienes hermosos, realmente bellos, floridos. Ah, la tierra prodiga, que pone a los campos (recordamos con G. Mistral) frente a las retinas del ojo y del alma, inundándoles de visiones luminosas, hermosas. Si, la tierra derrocha <copas divinas> para que el rocío del cielo tenga donde caer. Y para que <las mariposas esmaltadas>, como diría G. Mistral (recordamos con D. Pincheira, 1989), tengan donde mecerse, y <las abejas rubias tengan donde fabricar el manjar de los dioses>.

La tierra tiene espíritu, grande, indescriptiblemente creador, donador. Por ello, es la morada humana, casa natural, grandiosa, cálida y dorada. La tierra es obsequio, regalo, *donum* que sólo da y da, y da. No se cansa de dar, por ello es abundante, inconmensurable, infinitamente grande. La tierra es la gracia –de la vida, sin límite, sin fin. Da a raudales, rosas, jazmines, violetas, para adornar a las niñas, las jovencitas, las madres y las abuelas; sus cabezas y, sus corazones. Un adorno mejor que el que se adquiriría en el mercado de perlas, rubíes, amatistas.

Tierra, madre; matriz divina, tu brindas, incluso las sustancias generosas para que el pobre hombre, ser –de dolores-, sane sus males –y no sólo los de su carne. Oh, tierra sagrada, con tus montañas, ríos, mares, bosques, aves, animales, no tendrías más que, ser venerada. Tierra indómita, no le perteneces a nadie, son los humanos, los que te pertenecen. Porque agua es su cuerpo, <sagrada y siempre cambiante>, fuego su sangre, ese que arde en su alma vibrante, tierra su apariencia, <creada en tu vientre>, viento su aliento <dador de vida y fuerza>. Tierra sagrada, la juventud <te honra y te susurra, no te rindas, sigue adelante, no cedas ante el navío errante...>, de la humanidad adulta.

Oh, tierra, madre de madres, soberbios artilugios tienden a violentarte, quemarte, desgarrarte. Pero tu madre, te mantienes viva, incólume, fuerte, gigante,

y continuas rodeando, amparando al mundo, y a los humanos con tu elixir gratificante, y riegas delicadamente sus sentidos con aromas sublimes. Eres un milagro, tangible en el ave blanca, en el árbol verde, el mar celeste, el cántico solemne. Madre, simplemente resiste, quizás, algún día, claman los jóvenes, será la humanidad <merecedora de tu misterio, y tu poder deslumbrante>.¹

Madre, como ayudarte, dicen los jóvenes, ante la tala e incendio de los bosques, ante la negligencia frente a tu desertificación. Ya Gabriela Mistral, maestra, guardiana de la tierra, de la vida, como son los jóvenes, decía “cuesta menos de lo que se cree, convertir un agro en desierto, cuesta apenas, la sequía aceptada, la tala consentida y el simple abandono, para convertir a nuestra Abya Yala, en un desolado desierto”. Pero, oh, tierra, madre sagrada, tu resiste, tu re-creáte. Tú eres nuestra fuente, y tu espíritu es como el sol, el cual aún en la noche de los tiempos, sigue brillando.

Oh, tierra, puedes tener esperanza en los jóvenes, porque procuran tu cuidado. Ellos, como decía N. D. Walsch (1995) <no son quienes destruyen los bosques, ni quienes agotan la capa de ozono. Y no son ellos quienes explotan a los trabajadores o quienes fijan impuestos onerosos para después usarlos en la maquinaria de guerra. Tampoco son ellos, quienes ignoran cómo y por qué mueren día a día cientos de personas por hambre>. Tierra, la juventud bendita, por el contrario, cuida la vida del manzano y, del limonero... así como del cordero, y desde luego, de la vida humana. Tierra, son los jóvenes quienes bien saben que tu te abres en toda tu claridad, sólo allí donde te preservan y te guardan.

Juventud en conexión con el mundo de luz

Oh, juventud serena, sensible, sabia. Tu armonía, alegría y amor –al mundo, a la humanidad, a la vida- te permite estar en la tierra, para dar lecciones de lucha por la paz, no sólo la civil o social, sino por principio, interna, aquella desde la cual los jóvenes pueden, efectivamente, movilizarse en pro de la justicia, la libertad. Sí, en el aura de la juventud brilla la luz de la armonía que da la serenidad, la alegría de su corazón sensible y la sabiduría del amor. Es así, porque los jóvenes son Maestros de Vida, Maestros de la Humanidad –aunque, esto de pronto, parezca invisible para la humanidad adulta, (y, quizá para ellos mismos, dado el embate mundano).

El flujo energético que envuelve a la juventud, emana de su centro, el corazón, en plena conexión con el corazón del cosmos, con la luz que ilumina al mundo. Pero, ¿cómo decir esto, cuando lo que prima en el mundo es el dolor, el sufrimiento, la angustia? En efecto, este mundo, todo parece indicar, no cuida de la vida, y, por el contrario convoca –continuamente- a la muerte que viene con sus temibles ejércitos asolar naciones enteras, pueblos, mujeres, niños-as, jóvenes, ancianos. Un mundo en el que la tenebrosidad es parte de las leyes – (nacidas en

¹ Retornando a las raíces. MADRE TIERRA, Sashab. Poemas del Alma. <http://www.poemas-del-alma.com/blog/mostrar-poema-237525#ixzz4GFU112UN>

la sombra y para la sombra –como advierte poéticamente A. Meza, 2005), de los países, la cual extiende su fuego negro para quebrar toda esperanza.

Un mundo oscuro que devasta a quienes llegan cada día para renovarlo, e inundarlo de amor, amparándolo. Mundo que en lugar de dar la bienvenida a quienes nacen cada día, y de impulsarles en su camino por esta tierra, les trata de capturar, violar hasta su alma, al inyectar en su corazón, tan sólo veneno, marcándoles con un sello terrible. Sí, este “mundo patas arriba” –como ya apuntaba E. Galeano (2005)-, niega a los niños el derecho de ser niños. Hechos cotidianos lo demuestran continuamente. “El mundo trata a los niños ricos como si fueran dinero para que se acostumbren a actuar como el dinero actúa. El mundo trata a los niños pobres como si fueran basura, para que se conviertan en basura. Y a los del medio, a quienes no son ricos ni pobres, les tiene atados a la pata del televisor, para que desde muy temprano acepten como destino la vida prisionera.”(Galeano, 2005, p. 11)

Un mundo de terror extendido en la invención y concretización de guerras, guerrillas, y de muerte indigna, ha devuelto a la tierra niños muertos por misiles, armas químico-biológicas o por la bomba atómica. Sí que en nada parece luminoso este mundo, en el cual el mismísimo oro, pierde su sacro color dorado, para convertirse en metal que corrompe y oprime el corazón de quien para tenerle usa la tecnología militar y las armas más letales para hacer caer niños en Siria, a jóvenes-estudiantes en Ayotzinapa, a maestros en Nochixtlan. Un simple metal, ni siquiera equivalente al papel que por él se hace pasar. Metal, papel, número en pantalla, qué más da, eso sí, <dueño del veneno y las desolaciones>.

Mundo en el que la violencia muestra todo su poder de coacción, su poder mortal. Mundo de crimen, envidia, egoísmo, miseria; de escombros y ruina fatal. De tiniebla, en fin. Y en el cual el miedo invade corazones, cuerpos enteros, enfermándoles, instalándose ya de lleno en el ADN, actuando transgeneracionalmente, tendiendo a quebrar hasta el alma. En efecto, el mundo de penumbra, bruma, horror, parece no tener sentido. Sin embargo, niños, niñas, y jóvenes valientes, están aquí para alumbrarle, iluminarle, ampararle. Porque son <el amor que no tiene remedio> y sólo viene, quiere sanar –el dolor del mundo.

La juventud es amor, y como tal, es <luminiscencia que disipa espejismos y da vida a espíritus muertos>. Amor capaz de transmutar las <peores densidades de la bruma del horror>, capaz de iluminar el mundo de tiniebla. Porque es don, gracia, bondad. Luz, pureza, paz, armonía, unión, salud. Libertad luminosa, libertad fraterna. Sí, la juventud como el amor da, comparte, pacifica, une, sana, armoniza, libera. Porque como el amor es verdad, y como tal un peligro para la mentira, la violencia, el poder. Y, sin duda, la juventud como el amor es potencia de vida, de ahí que sea más fuerte que la muerte.

En efecto, la juventud es vida, vida ilimitada. Vida; amor que se respira a cada instante. Amor que como el sol, aún en la oscuridad, sigue brillando. Y, si, “porque el amor es amor, fiel y servidor, dador y sembrador, nunca huirá, nunca claudicará, aunque legión de legiones, le salgan al paso, para impedir su camino, intentando negarlo para conducirlo al lóbrego laberinto” (Meza, 2005). Así es, los jóvenes en este mundo, no están sin más para sobrevivir al mundo de tiniebla. No,

no, no, ellos están aquí, no sólo para que <no les maten el amor, recuperar el habla y la utopía>. La juventud no sobrevive, vive en conexión con la fuente –de luz.

La juventud es luz que ilumina, luz que se extiende y, puede extinguir la oscuridad. Porque la juventud respira, inhala y exhala amor. Y más lo hace al descubrir las raíces del horror. Entonces desde el amor, sin prisa y con memoria, la juventud, inventa, lo inconcebible, inventa paz. Así es, la juventud no está en el mundo para sobrevivirlo –desgarrándose en el vértigo, el asalto, el antro, el *grafitti*, el rock, el escepticismo, el alcohol, los estupefacientes... No, no, no, los jóvenes están situados en la historia, su historia. Más aún, los jóvenes se entienden con la naturaleza, la lluvia, los truenos, las aves, el sol.

Oh, juventud, que admirable es tu conexión con la fuente omn creadora, omn proveedora. Con la fuente de luz, que con todo, y frente a todo, sostiene la vida, promueve su renacimiento constante. Le levanta cada mañana, le deja respirar infinitos instantes, le acompaña a cada paso, aunque éste tropiece, caiga y recaiga. Es la luz que aún en la oscuridad sigue brillando. Y es la luz que escapa a todo esfuerzo explicativo, porque es ajena a principios y fines, ajena a los límites, a los símbolos, a la forma misma. Es la indescriptible fuente de la creación, la cual está en cada joven, en cada ser con vida. Y es energía pura. Pura energía.

Sí, es la energía creadora. Es la energía inherente a la respiración, a la experiencia de la vida. Es la energía previa ya a la semilla, el embrión. Es la energía que permite estar aquí en la tierra, con vida. Es la energía creadora que forma parte de cada ser. Y es la energía que empuja continuamente a la creación, porque es lo propio de ella, y por cierto, jamás es fuerza destructora. Porque cualquier fuerza inherente a la creación es donadora, es bondad pura. Lo contrario no opera porque de existir fuerzas no bondadosas, harían que el espíritu de vida, muriera, y, por principio, la energía, el espíritu, es indestructible. La bondad es energía que empuja al florecimiento, a la fructificación, al crecimiento, a la plenitud, a la felicidad –tan sólo.

Energía creadora, llena de bondad, y de amor, es la fuente, el Espíritu que da vida. Sí, del amor nace la vida, la sostiene, la fomenta. El amor es la energía impulsora del Espíritu. La fuente omn creadora es puro amor, de aureola vigorizante, y de pura cooperación. En este campo energético no puede florecer la censura, el odio, el temor, la ira, el prejuicio, la competencia; el desamor. De ahí que ante la luz amorosa, iridiscente que es la juventud, la oscuridad del mundo, no sólo desaparece, se disuelve, se transforma en luz. Porque efectivamente, juventud equivale a conexión con la luz del mundo. Con la luz que le ilumina, le sostiene, le ampara.

Luz que procede, precisamente, del centro del cosmos, el corazón de cada joven, de cada ser que respira. Y el amor que en el corazón se cultiva, es la energía más poderosa del mundo, es la luz que le ilumina –aunque de pronto, parezca desapercibida ante el embate mortal, de tiniebla que tiende a imponerse. Empero, la fuente, sólo es fuente de creación, bondad, amor –y de belleza. La fuente creadora, que es pura bondad y amor, no podría más que ser sinónimo de belleza. “La belleza es verdad. La verdad es belleza. Es cuanto sabéis en la tierra, y cuanto necesitáis saber” (Keats, 1819). Sin duda, la verdad subyace a la creación

de todo –decía W. Dyer. <Es la expresión del invisible poder creador>.Y la juventud sí que es receptiva a la belleza –del poder creador.

La posibilidad de encontrar belleza aún en las peores circunstancias, es indicio de la claridad, de la limpieza del hilo conector con la fuente. V. Frankl, recordamos con Dyer, es el Maestro de la visión de la belleza, en circunstancias nazi-espeluznantes. Su espíritu –brillantemente joven-, es muestra de que si nos centramos en lo feo, pintaremos de mayor fealdad al pensamiento, la emoción, y la vida misma. Sí que es posible ver la luz del amor, en cada persona en situación vital difícil. Se ve la luz –en sus angustiosos disfraces.

La fuente de vida es creadora, bondadosa, bella, es amor en expansión, y así es la juventud en conexión con su energía. Amor en continua expansión es la vida de los jóvenes creadores, inventores de paz para el mundo. Justo por lo cual, ellos <no participan en políticas de engaño y manipulación mundana>, <no defienden el poder para el más fuerte>. Ni la “solución” de problemas vía la violencia. Sino que, en efecto, los jóvenes son quienes piden, claman, subrayamos con N. D. Walsh (1995), la detención de esa miseria. La juventud, es luz, es paz, es amor. Abundancia en potencial creador, tal cual la fuente.

Sí, el espíritu creador es abundancia, sobreabundancia de vida. Por ello es la fuente omniprovedora, que no se cansa de dar. Su providencia es tangible en el aire, el agua, el sol... En su abundancia ilimitada, infinita. Y sí, lo propio de la juventud, es la abundancia –sin límite, sin fin, porque el espíritu, es lo propio de su interior. De ahí también, su receptividad, su conexión. Por ello acoge al todo, y a todo ser viviente, sin enjuiciar, sin descalificar, sin considerar que unos está la fuerza, la energía creadora, y en otros no. Y la juventud, no sólo es receptiva a esa fuerza, sino que la cultiva, la re-crea, la devuelve al mundo, en pro de su esplendor. Y en ello, el corazón de la humanidad, que es la educación, mucho tiene que ver.

Juventud en conexión con el corazón de la humanidad; la educación creadora

Oh, juventud divina, tu claridad te conecta con el corazón de la humanidad; la educación. Sí, con la educación que es *poíesis*; sabiduría y libertad –creadoras (hemos propuesto en *Poíesis Educativa* y en *Educación, Poética del Amor*). Con la educación que –cual poema en sentido, in/esencial-, se levanta de entre los vidrios rotos por la economía global y la política desleal a la humanidad, y canta, canta una canción de amor. *La educación es amor –sin condición*. Amor que es canto de vida. Y, curiosamente, la juventud como la educación –que es poética del amor- se rebela(n) frente a todo aquello que tiende a sitiar (a la educación), rendirla, confundirla con instrucción o colonización cognitivo-cultural y mortal. Porque la educación como amor, *el amor como educación*, se revela, a la par, cual revelación creadora, y por principio, *pacífica*. Al igual que la juventud. En tal revelación, la educación se des-cubre cual corazón de la humanidad, y la juventud, se re-encuentra en ese espacio vital.

Y así, aunque el mundo tienda a pulverizar la educación, a quebrantar el corazón –de la humanidad, lo que encuentra es su carácter inquebrantable –porque es el corazón conectado con la energía más grande del multiverso, la energía

inefable del amor. Y, porque en y por principio, la educación no ha lugar –del todo en este mundo-, ya que el lugar es el de la instrucción, el de la colonización cognitivo-cultural; el de la gran coartada... Y así, a un lado, fuera, ha quedado el corazón. Y a pesar de que, por otra parte, violentamente, se ha venido a imponer el dolor, el sufrimiento, la angustia, la neo-esclavitud –física, emocional y, mental..., el corazón se mantiene incólume. Porque es un corazón que sólo cultiva amor, el amor que es la educación. De ahí, que aunque el embate sea fuerte, el espíritu de amor, de paz, se mantiene de pie, y brillando.

Se trata del espíritu brillante, juvenil. Como el espíritu de los jóvenes estudiantes de magisterio –de Ayotzinapa, México, o de jóvenes profesores reivindicadores de sus derechos laborales, como los de Nochixtlán. Espíritu de sangre joven que no se ha amilanado frente a la imposición de políticas académicas, sociales y reformas biopolíticas tendentes a la ruina de la humanidad. El espíritu de paz que se rebela –pacíficamente- frente a lo que tiende a quebrantar la dignidad, no se pulveriza, es inquebrantable. La paz para el corazón de la humanidad, la educación, la paz florida, libre, amorosa, es la que vienen a irradiar los jóvenes revolucionario-amorosos, en esta tierra. Son los jóvenes del mundo quienes le iluminan con la paz –para el corazón de la humanidad.

Y es así, porque <los jóvenes no son quienes imponen desde siglos atrás, un sistema instruccional, reformista, biopolítico, donde se recompensa al ‘mejor’ y al ‘más capaz’, y donde se des/califica continuamente el desempeño>, como bien advertía N. D. Walsh (1995). Porque lo propio de la enseñanza de la juventud para este mundo, es la educación del amor, la educación sin condición, la educación que juega limpiamente desde el principio e cooperación, que es el principio de la vida. Esta es la respuesta de vida de los jóvenes para el mundo –ante lo que nos sucede como humanidad. Una respuesta desde el pre-sentimiento del dolor, la violencia, la incompreensión... Una respuesta que suma y que tiene que ver con la frecuencia que anhelamos para la tierra. Un decir que invita, prevemos, a centrarse en el corazón, y observar, vivir aquellas cosas de dolor como lo hacen los grandes Maestros de esta tierra. Y entre ellos los jóvenes limpios de corazón, aún.

Así es, los jóvenes son revolucionarios de corazón, porque en su interior aún brilla la llama lumínica de la paz interna, la única paz que no se puede quebrantar, a pesar de los innumerables embates del mundo. Y dado que los jóvenes están aún conectados con el corazón de la humanidad, con la educación que es sabiduría y libertad creadoras, con la educación que les nace del alma, en virtud de lo cual su honestidad, amabilidad, cortesía... aún es palpable, pueden ser auténticos maestros(as) de paz. Por ello, en tiempos de impostura, de violencia, los jóvenes son quienes buscan valientemente la restauración de la paz. Son los jóvenes quienes aún vibran en esa frecuencia, son ellos quienes la conmemoran, la contagian; serena, sosegadamente.

La vida de los jóvenes es canto de paz para el corazón de la humanidad; la educación –que es poética del amor, sin condición. Un canto que es pura luz, lo propio de un mensajero de paz, un embajador de amor. Canto que teje, trama, lo que este mundo reclama, una paz, que por siempre esté viva. Paz en la que *quien* es descansa(rá) en lo que realmente es, *gratia* plena, puro amor. Paz, gracia y

educación –de amor-, es la enseñanza de los jóvenes para el mundo. Paz, gracia y educación –de amor- que de extenderse en este mundo (vía, v.gr., la irradiación de la Maestría de Corazón, propia de la juventud luminosa, revolucionaria, pacífica) dejaría que por fin, en esta tierra, vivamos en paz, en gracia terreno-celestial.

Referencias

- Darío, R. (1995). Poema “Juventud, divino tesoro”. En *Cantos de Vida y Esperanza. Los Cisnes y Otros Poemas*. www.rinconcastellano.com
- Gabilondo, Á. (2013). “Las otras primaveras”. En *El Salto del Ángel. Palabras para comprendernos*. Madrid: Aguilar,
- Galeano, E. (2005). *La escuela del mundo al revés, o el mundo patas arriba o el mundo patas arriba*. Madrid: Edit. S. XXI.
- Hernández, M. “Balada de la Juventud”. Disponible en: poemasmiguelhernandez.blogspot.com/2010/07/balada-de-la-juventud.html
- Keats, J. (2000) Oda a una urna griega. 1819 (<http://noticias.universia.es/en-portada/noticia/2011/02/23/793737/fallece-john-keats.html>). Traducción de R. Lobarte.
- Meza, A. (2005). “*Porque el amor es*”. Álbum, Planeta Miedo, México,
- Neruda, P. (2005), “Oda a la fertilidad de la tierra”. En *Odas Elementales*. Pehuén. Chile. Recuperado de: <https://www.neruda.uchile.cl/critica/hmontes5.html>
- Pincheira, D. (1989). *Gabriela Mistral, Guardiana de la Vida*. Chile: Edit. Andrés Bello.
- Walsh, D. (1995). *Conversaciones con Dios*. Libro 1. Biblioteca Nueva Era. Rosario, Argentina, Recuperado de: <http://www.conversationswithgod.org/>
- Zapata, J. (2003). *Poésis Educativa*. México: Fundap.
- Zapata, J. (2013). *Educación, Poética del Amor*. USA-Palibrio, México: Iari Ediciones (Coedición).

EL ESTRÉS INFORMATIVO EN TIEMPO DE PANDEMIA (COVID 19). UN ESTUDIO EXPLORATORIO EN POBLACIÓN MEXICANA

THE INFORMATIVE STRESS IN TIME OF PANDEMIC (COVID 19). AN EXPLORATORY STUDY IN THE MEXICAN POPULATION

Arturo Barraza Macías

Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad pedagógica de Durango. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6262-0940> E-mail: tbarraza-2017@hotmail.com

Recibido: 29 de mayo de 2020
Aceptado: 25 de junio de 2020

Resumen

El presente estudio tiene como objetivos: a) determinar las propiedades psicométricas del Inventario de Estrés Informativo en tiempo de pandemia (COVID19), b) Identificar el nivel de estrés informativo, en tiempo de pandemia del COVID 19, en población mexicana y c) Determinar la relación que existe entre el estrés informativo, en tiempo de pandemia del COVID 19, y las variables sexo, edad y nivel máximo de estudios. Para el logro de estos objetivos se llevó a cabo un estudio exploratorio, instrumental, transversal, correlacional y no experimental a través de la aplicación del Inventario SISCO del Estrés Informativo a 218 participantes, siendo éstos mayoritariamente mujeres, y personas con una edad promedio de 34 años, con un nivel máximo de estudios de licenciatura y que viven en el estado de México, Durango y Yucatán. Los resultados indican la presencia de un nivel moderado de estrés informativo; siendo la principal fuente de estrés la forma en que las redes sociales y los medios de comunicación manejan la información, mientras que el síntoma que se presenta con mayor intensidad es la angustia y la estrategia de afrontamiento más utilizada es el Informarse en fuentes confiables. Por su parte el análisis efectuado para determinar la relación entre el estrés informativo y tres variables sociodemográficas muestra que son las mujeres las que más usan las estrategias de afrontamiento y los jóvenes son los que más se estresan y consideran las demandas del entorno, con relación a la información, como estresores.

Palabras clave: estrés, información, estresores, pandemia, COVID-19

Abstract

The objective of this study is: a) to determine the psychometric properties of the Inventory of Informational Stress in pandemic time (COVID19), b) Identify the level of informational stress, in time of pandemic of COVID 19, in the Mexican population and c) Determine the Relationship between informational stress, during the COVID 19 pandemic, and the variables sex, age and maximum level of studies. To achieve these

objectives, an exploratory, instrumental, cross-sectional, correlational and non-experimental study was carried out through the application of the SISCO Inventory of Informational Stress to 218 participants, these being mostly women, and people with an average age of 34 years, with a maximum level of undergraduate studies and living in the state of Mexico, Durango and Yucatan. The results indicate the presence of a moderate level of informative stress; the main source of stress is the way in which social networks and the media handle information, while the symptom that appears with the greatest intensity is anxiety and the most widely used coping strategy is to get information from reliable sources. For its part, the analysis carried out to determine the relationship between informational stress and three sociodemographic variables shows that it is women who use coping strategies the most and young people are the most stressed and consider the demands of the environment, in relation to information, such as stressors.

Key words: stress, information, stressors, pandemic, COVID-19

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, como rasgo identitario de la sociedad de la información, está cambiando de manera significativa el uso de los espacios sociales tradicionales; en contraparte, se está creando un universo virtual configurado por la coexistencia de diversos espacios de información que, con información pública o privada, crean cluster virtuales de navegación y consumo para los internautas.

En Internet coexisten diversos ecosistemas virtuales que privilegian el acceso a la información, basta con utilizar un motor de búsqueda (Google, Yahoo, MSN), colocar una palabra y encontrar millones de resultados con o sin relación a los propios parámetros requeridos por los usuarios (Quesada & Trujano, 2015, p. 3).

Esta información satura la cotidianeidad del individuo, mientras él suele observar, en su dialéctica de pasividad/actividad, el surgimiento de más y más aplicaciones que incrementan la sensación de interacción; sin embargo, esta sensación no siempre corresponde a la realidad. Ante esta situación cabe preguntarse ¿qué está sucediendo en la relación que tiene el individuo con esta sobrecarga de información?

Para responder a esta pregunta algunos investigadores han centrado la atención en las características de la información y concluyen que “el flujo constante de información aleja al Periodismo del rigor informativo y la verificación” (González, 2019, p. 29) generando fake news (noticias falsas) o HOAX (historias inventadas) que dificultan discernir la verisimilitud de una información,

Otros autores centran su atención en el individuo afirmando que ante tanta información se genera en el individuo la necesidad de seleccionar, distinguir y digerir la gran cantidad de información que se recibe; este efecto de saturación se ha denominado Infoxicación (Quesada & Trujano, 2015); ante este fenómeno se ha abordado el estudio de la deliberación como estrategia para enfrentar la saturación de la información llegando a la conclusión de que, en el caso específicos de los fake news, la deliberación corrige errores intuitivos permitiendo que las personas superen sus creencias iniciales en los titulares falsos (Bago, Rand & Pennycook, 2020).

No obstante, es menester reconocer que la investigación al respecto es esporádica e insuficiente privilegiándose los ensayos, análisis, experiencias o propuestas al respecto (Bustamante, Jaramillo-Castro & Piña-Araya, 2019; Guess, Nagler & Tucker, 2019; Paladines & Yaguache, 2020; Sánchez, 2019; Scheufele & Krause, 2019; Waldrop, 2017).

En este contexto cabe preguntarse ¿qué papel desempeña el estrés?, o más específicamente ¿la información puede llegar a generar estrés? La revisión de literatura al respecto permitió localizar dos tipos de trabajos: a) aquellos que centran su atención exclusivamente en los síntomas del estrés (Bo, et al. 2020; Ozamiz-Etxebarria, Dosil-Santamaria, Picaza-Gorrochategui, & Idoiaga-Mondragon, 2020; Xiang et al., 2020), y b) los que centran su atención en el estrés en lo general (Alania, Llançari, Rafaele & Ortega, 2020; Barraza, 2020; Dong & Zheng, 2020), siendo estos últimos los de interés para la presente investigación.

En el primero de ellos, Alania et al. (2020) adaptaron el Inventario de Estrés Académico SISCO SV al contexto de la crisis generada por el COVID 19. En esa adaptación incluyeron dos ítems en la sección de estrategias de afrontamiento y unas palabras que indicaban características contextuales en los ejemplos de algunos estresores, sin embargo en nada de lo que se agregó se hace referencia al manejo de la información generada al respecto del COVID 19.

Dong y Zheng (2020) estudiaron en población china lo que ellos denominaron estrés de los titulares y llegaron a la conclusión de que la mayoría del público encuestado pensaba, en general, que las noticias no oficiales sobre COVID - 19 eran menos confiables, por lo que sugerían que el gobierno tomara el control de la cobertura de noticias no oficiales y publicara oportunamente la información relacionada con COVID - 19; cabe mencionar que el instrumento utilizado es una escala de actitud donde los participantes dijeron que tan de acuerdo estaban con diversos ítems donde la mayoría mencionaban el asunto de la información sobre el COVID 19, sin embargo, los autores hacen un salto interpretativo y al final califican las respuestas de los participantes como estrés.

En el segundo trabajo Barraza (2020), en su estudio que realiza en población mexicana, aborda el estrés de pandemia reconociendo entre los estresores diversas situaciones relacionadas con la información generada sobre la pandemia, p. ej. La forma en que las redes sociales y los medios de comunicación manejan la información; reflejándose esta situación también en la sección de estrategias de afrontamiento, p. ej. Evitar ver la situación de COVID – 19 en los medios. Desafortunadamente este autor al estar centrado en el estrés de pandemia y en la representatividad de los ítems y su consistencia interna fue eliminando varios ítems relacionados con la información quedando en la versión final de su instrumento solamente una estrategia de afrontamiento (ítem 15) sobre este tópico.

A pesar de la escasez de estudios y los problemas que reportan los trabajos ya mencionados, en esta investigación se parte del supuesto que la información que se genera alrededor de la pandemia del COVID 19 puede generar estrés en la población, y al ser la información el protagonista principal de este estrés se le puede denominar estrés informativo. En este punto cabe recordar que hay

diferentes tipos de estrés y su denominación normalmente depende de la situación que la genera, p. ej. estrés laboral, estrés académico, etc. y en este caso al ser la sobreoferta de información lo que lo causa se le puede denominar estrés informativo.

Para efectos de esta investigación, y parafraseando a Barraza (2006), se entenderá el estrés informativo como un estado psicológico y esencialmente adaptativo donde el individuo: a) se ve expuesto a una serie de exigencias o demandas de actuación relacionadas con el manejo de la información generada, en este caso sobre el COVID 19, b) si estas demandas son consideradas desbordantes de los recursos de los que dispone el individuo para hacerle frente se constituyen en estresores, c) al constituirse en estresores desencadenan una serie de reacciones o síntomas en la persona que indican el desequilibrio generado, y d) ante ese desequilibrio la persona se obliga a buscar estrategias de afrontamiento para manejar su estrés y restaurar su equilibrio sistémico. Este tipo de estrés es el objeto de estudio de la presente investigación y su abordaje se concreta en los siguientes objetivos:

Determinar las propiedades psicométricas del Inventario de Estrés Informativo en tiempo de pandemia (COVID19).

Identificar el nivel de estrés informativo, en tiempo de pandemia del COVID 19, en población mexicana.

Determinar la relación que existe entre el estrés informativo, en tiempo de pandemia del COVID 19, y las variables sexo, edad y nivel máximo de estudios.

Método

Tipo de estudio

El presente estudio se puede caracterizar como exploratorio (por ser uno de los primeros estudio que se realizan sobre este tipo de estrés), instrumental (se definieron las propiedades psicométricas del instrumento de investigación), transversal (se aplicó en una sola ocasión el instrumento de investigación), correlacional (se buscó la relación entre el estrés informativo y tres variables sociodemográficas) y no experimental (durante la investigación no se manipuló ninguna variable).

Participantes

El cuestionario utilizado fue aplicado a una muestra no probabilística de la población mexicana consistente en 218 participantes. La distribución de los participantes según las variables sociodemográficas indagadas en la sección de datos personales del cuestionario se presenta en la tabla 1. Como se puede observar la población está compuesta mayoritariamente por mujeres, y por personas con una edad promedio de 34 años, con un nivel máximo de estudios de licenciatura y que viven en el estado de México, Durango y Yucatán principalmente.

Tabla 1.

Caracterización de los participantes.

Sexo	Hombre	24.4%
	Mujer	75.6%
Edad	Mínima	18 años
	Máxima	72 años
	Promedio	34 años
Nivel máximo de estudios	Bachillerato	20.2%
	Licenciatura	43.1%
	Posgrado	36.7%
Estado de la república donde vive	Durango	18.9%
	Estado de México	24.1%
	Campeche	8.5%
	Yucatán	14.6%
	Coahuila	3.3%
	Ciudad de México	5.2%
	Puebla	2.4%
	Michoacán	3.8%
	Veracruz	4.7%
	Guanajuato	3.3%
	Morelos	1.4%
	Jalisco	3.3%
	Baja California Norte	1.9%
Otros estados	4.6%	

Nota: se recuperó información de participantes provenientes de 21 estados de la república, pero para efectos de caracterización de la muestra solamente se reportan aquellos que tenían como mínimo un 1% de la población total y los demás se agruparon en el rubro “otros”. Fuente: Elaboración propia

Instrumento

Para la construcción del Inventario SISCO del Estrés Informativo se tomó como base el trabajo desarrollado por Barraza (2020). En primer lugar se revisó la versión inicial del Inventario SISCO del Estrés de Pandemia constituida por 88 ítems; en el análisis se pudieron identificar tres estresores y cuatro estrategias de afrontamiento que tenían que ver directamente con la información generada sobre el COVID 19. Estos siete ítems se integraron al Inventario SISCO del Estrés Informativo.

En el caso de los síntomas se observó que hacían alusión directa a reacciones comportamentales, físicas o psicológicas no necesariamente vinculadas al manejo de la información, esto es, eran reacciones genéricas y neutras sin relación directa a los diferentes estresores, por lo que se decidió seleccionar los cinco ítems finales que en esta sección dejó Barraza (2020) en su proceso de validación.

Una vez conformada la versión de 12 ítem se aplicó a la población invitada; con los resultados se obtuvo la media general de la sección de estresores (ítems uno, dos y tres) y se correlacionó con cada síntoma y cada estrategia de

afrontamiento lo que permitió eliminar dos síntomas y una estrategia de afrontamiento que eran los que menos se correlacionaban con los estresores relacionados específicamente con la información. Con esta acción se conformó la versión definitiva del Inventario SISCO del estrés informativo (ver anexo) y se procedió a su validación.

Procedimiento

La primera versión del instrumento (12 ítems) se elaboró en un formulario de google y se invitó de manera selectiva, vía in box de Facebook, a algunas personas a responderla. El primer ingreso para responder el cuestionario en el formulario de google fue el 10 de mayo y el último fue el 15 de mayo.

Se descargó la base de datos en el archivo Excel que genera el propio formulario de Google y se trasladó al programa SPSS versión 24.

Una vez que se tuvo la base de datos en el programa SPSS se pudo constatar que no había necesidad de imputar los valores perdidos por que en ningún caso sobrepasaba el 5%. Enseguida se calcularon las dimensiones y variable del estrés.

La segunda versión del instrumento (9 ítems) surgió del primer análisis estadístico donde se relacionó la media general de los estresores con cada uno de los síntomas y cada una de las estrategias de afrontamiento mediante el procedimiento Rho de Spearman ($p < .05$) quedando al final tres síntomas y tres estrategias de afrontamiento. Ya con la versión de nueve ítems se procedió a realizar los análisis estadísticos necesarios.

En primer lugar se obtuvo la confiabilidad en alfa de Cronbach del inventario en su totalidad, la confiabilidad de la escala en caso de eliminar un ítem y la confiabilidad de cada una de las dimensiones.

En segundo lugar se realizó el análisis de consistencia interna mediante el procedimiento Rho de Spearman ($p < .05$). Este análisis se realizó en dos momentos: 1) ítem-test e 2) ítem-dimensión.

En tercer lugar se realizó el Análisis Factorial Exploratorio mediante el método de extracción de cuadrados mínimos no ponderados y el método de rotación Oblimin con normalización Kaiser.

En cuarto lugar se efectuó el Análisis Factorial Confirmatorio con el programa LISREL 8.80 Student.

En quinto lugar se utilizaron como procedimientos la media aritmética y la desviación típica estándar para obtener los datos descriptivos.

En sexto lugar, para el análisis correlacional, se utilizaron las pruebas U de Mann Whitney (variable sexo), Rho de Spearman (variable edad) y Kruskal-Wallis (nivel máximo de estudios). Cabe mencionar que los diferentes ítems, las dimensiones y la variable del estrés informativo mostraron una distribución no normal ($KS = .000$). En todos estos análisis la regla de decisión fue $p < .05$.

Consideraciones éticas

En la presente investigación se realizaron una serie de acciones requeridas para la protección de los derechos y garantías de los participantes en la investigación (sección 8.01 de los principios éticos de la American Psychological Association, 2017); el instrumento para recolectar la información tenía un carácter anónimo, así mismo en la sección de datos personales no se solicitó información que comprometiera el anonimato de los participantes y, finalmente, en la presentación del instrumento se podía leer claramente que su llenado era voluntario.

Por otra parte se aseguró el almacenamiento de la información generada por la transmisión electrónica de datos al llenar el formulario de google (sección 12.05 del código de ética de la American Educational Research Association, 2011).

Resultados

Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del Estrés Informativo.

El Inventario SISCO del Estrés Informativo reporta una confiabilidad de .83 en alfa de Cronbach. El nivel de confiabilidad del inventario, en caso de eliminar un ítem, se presenta en la tabla 2; como se puede observar en ningún caso mejora el nivel de confiabilidad.

Por su parte el nivel de confiabilidad, también en alfa de Cronbach, de cada una de las dimensiones es el siguiente: estresores (.77), síntomas (.86) y estrategias de afrontamiento (.61); como se puede observar la dimensión estrategias de afrontamiento es la que presenta el nivel de confiabilidad más bajo.

Tabla 2.

Confiabilidad del inventario en caso de eliminar un ítem.

Ítems	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
La forma en que las redes sociales y los medios de comunicación manejan la información	.811
El exceso de información que se ha generado sobre el tema	.803
La proliferación de rumores y de Fake News (noticias falsas)	.809
Angustia	.802
Incertidumbre	.805
Tristeza	.805
Evitar ver la situación de COVID – 19 en los medios	.817
Informarme en fuentes confiables	.826
Evitar ver tantas noticias	.830

Fuente: Elaboración propia

El análisis de consistencia interna se inició estableciendo la correlación de cada uno de los ítem con la media general del inventario (Tabla 3) encontrando

que todos los ítems correlacionan con la media general de manera positiva ($p < .001$); también se realizó este análisis entre cada ítem y la media de su propia dimensión (Tabla 3) encontrando que todos los ítems correlacionan con la media de su respectiva dimensión de manera positiva ($p < .001$).

Tabla 3.

Análisis de consistencia interna: ítem-estrés e ítem-dimensión

Ítems	Estrés	Estresores	Síntomas	Estrategias de afrontamiento
La forma en que las redes sociales y los medios de comunicación manejan la información	.633**	.835**		
El exceso de información que se ha generado sobre el tema	.728**	.832**		
La proliferación de rumores y de Fake News (noticias falsas)	.630**	.794**		
Angustia	.733**		.923**	
Incertidumbre	.719**		.906**	
Tristeza	.734**		.841**	
Evitar ver la situación de COVID – 19 en los medios	.602**			.867**
Informarme en fuentes confiables	.420**			.606**
Evitar ver tantas noticias	.432**			.650**

** $p < .001$. Fuente: elaboración propia

En el Análisis Factorial Exploratorio la medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de la muestra fue de .790, mientras que la prueba de esfericidad de Bartlett presentó un nivel de significación de .000. Estos datos indicaron la pertinencia de realizar el Análisis Factorial Exploratorio.

Tabla 4.

Comunalidades de los ítems que conforman el inventario

Ítems	Inicial	Extracción
La forma en que las redes sociales y los medios de comunicación manejan la información	.455	.708
El exceso de información que se ha generado sobre el tema	.446	.512
La proliferación de rumores y de Fake News (noticias falsas)	.419	.481
Angustia	.728	.887
Incertidumbre	.705	.759
Tristeza	.468	.500
Evitar ver la situación de COVID – 19 en los medios	.386	.999
Informarme en fuentes confiables	.254	.222
Evitar ver tantas noticias	.257	.234

Fuente: elaboración propia

En el Análisis de Comunalidades siete de los ítems mostraron valores superiores a .3 (Tabla 4) salvo los ítems ocho y nueve que presentaban valores

de .222 y .234 respectivamente. Como se puede observar otra vez son ítems de la dimensión de estrategias de afrontamiento los que presentan algunos problemas en este proceso de validación.

Con relación al número de factores, el programa reportó tres de ellos que explican el 59% de la varianza: los pesos factoriales de cada ítem se presentan en la Tabla 5. Todos los ítems saturan en el factor que les corresponde teóricamente y tienen valores por encima de .35

Tabla 5.

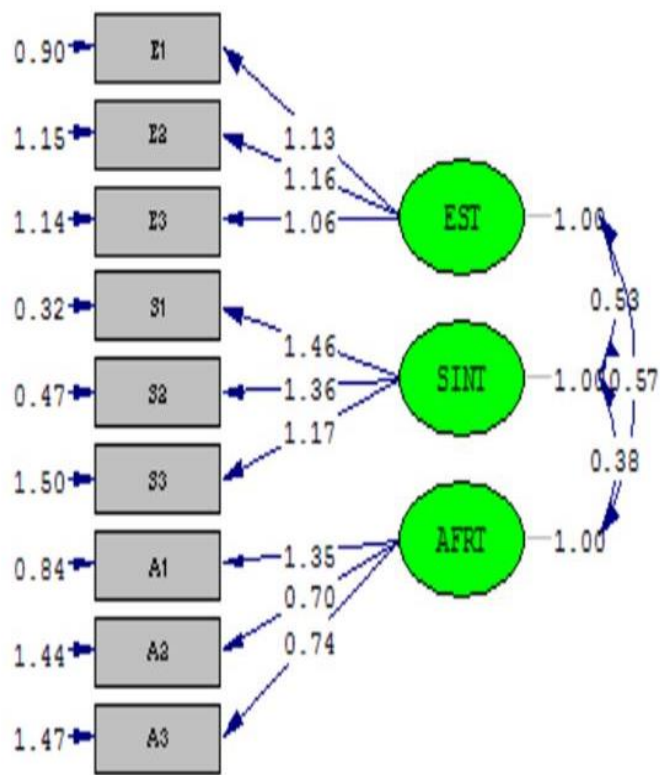
Matriz factorial de los ítems del Inventario SISCO de Estrés Informativo

Ítems	Factores		
	1	2	3
La forma en que las redes sociales y los medios de comunicación manejan la información	.836		
El exceso de información que se ha generado sobre el tema	.696		
La proliferación de rumores y de Fake News (noticias falsas)	.686		
Angustia		-.940	
Incertidumbre		-.871	
Tristeza		-.689	
Evitar ver la situación de COVID – 19 en los medios			.995
Informarme en fuentes confiables			.443
Evitar ver tantas noticias			.470

Fuente: elaboración propia

Por su parte el Análisis Factorial Confirmatorio arrojó los siguientes resultados: $\chi^2 = 49.39$; $df = 24$; $p\text{-value} = 0.00169$; $\chi^2 / df = 2.05$; $RMSEA = 0.070$ (Figura 1); no obstante la significatividad de la Chi cuadrada, en este punto es necesario recordar que es susceptible al tamaño de la población, los valores χ^2 / df y $RMSEA$ indican un buen ajuste del modelo (Escobedo, Hernández, Estebané & Martínez, 2016).

Los coeficientes de correlación entre las tres dimensiones reportan los siguientes valores: a) de $r_s .479^{**}$ y $p < .001$ para la correlación entre las dimensiones estresores y síntomas, b) de $r_s .420^{**}$ y $p < .001$ para la correlación entre las dimensiones estresores y estrategias de afrontamiento, y c) de $r_s .311^{**}$ y $p < .001$ para la correlación entre las dimensiones síntomas y estrategias de afrontamiento. Estos valores indican que el análisis por dimensiones es conducente a la hora de utilizar este cuestionario.



Chi-Square=49.39, df=24, P-value=0.00169, RMSEA=0.070

Figura 1. Modelo generado en el Análisis Factorial Confirmatorio.

Datos descriptivos

Los datos descriptivos de los ítems que conforman el inventario utilizado se presentan en la Tabla 6; Como se muestra en estos resultados lo que más los estresa es la forma en que las redes sociales y los medios de comunicación manejan la información, siendo la angustia el síntoma que más se presenta y utilizando principalmente como estrategia de afrontamiento el Informarse en fuentes confiables.

En el caso de las dimensiones los estresores presentan una media de 3.19 (*SD*: 1.26), los síntomas de 2.32 (*SD*: 1.42) y las estrategias de afrontamiento de 3.31 (*SD*: 1.11); Por su parte el estrés informativo como variable general presentó una media de 2.94 (*SD*: 1.00).

Tabla 6.

Datos descriptivos de los ítems que conforman el inventario

Ítems	Media	Desviación estándar
La forma en que las redes sociales y los medios de comunicación manejan la información	3.32	1.483
El exceso de información que se ha generado sobre el tema	3.01	1.587
La proliferación de rumores y de Fake News (noticias falsas)	3.25	1.508
Angustia	2.47	1.566
Incertidumbre	2.42	1.526
Tristeza	2.06	1.696
Evitar ver la situación de COVID – 19 en los medios	2.83	1.636
Informarme en fuentes confiables	3.73	1.395
Evitar ver tantas noticias	3.39	1.427

Fuente: elaboración propia

Análisis correlacional

En el análisis correlacional la variable sexo se relacionó solamente con una estrategia de afrontamiento, siendo las mujeres las que con mayor frecuencia evitan ver la situación de COVID – 19 en los medios. En su relación con cada una de las dimensiones, y la variable estrés informativo, el análisis reportó los siguientes resultados: estresores (*U de M-W* 4197.500 $p= .707$), síntomas (*U de M-W* 4334.500 $p= .977$), estrategias de afrontamiento (*U de M-W* 3315.500 $p= .009$) y la variable estrés informativo en lo general (*U de M-W* 4090.000 $p= .519$); como se muestra, solo en el caso de las estrategias de afrontamiento el sexo marca una diferencia significativa, siendo las mujeres las que más usan las estrategias de afrontamiento.

Tabla 7.

Análisis de diferencia de grupos entre los ítems del Inventario SISCO de Estrés Informativo y la variable sexo

Ítems	U de M-W	p
La forma en que las redes sociales y los medios de comunicación manejan la información	3919.000	.271
El exceso de información que se ha generado sobre el tema	3881.500	.468
La proliferación de rumores y de Fake News (noticias falsas)	3839.500	.266
Angustia	4230.500	.767
Incertidumbre	4018.000	.524
Tristeza	3958.500	.352
Evitar ver la situación de COVID – 19 en los medios	3376.000	.013
Informarme en fuentes confiables	3859.500	.249
Evitar ver tantas noticias	3697.500	.093

$p < .05$. Fuente: elaboración propia

La variable edad se relaciona de manera negativa con tres estresores, un síntoma y una estrategia de afrontamiento por lo que se puede afirmar que a menor edad más les estresa “La forma en que las redes sociales y los medios de comunicación manejan la información”, “El exceso de información que se ha generado sobre el tema” y “La proliferación de rumores y de Fake News (noticias falsas)”, así mismo, a menor edad más se presenta el síntoma de tristeza y más usan la estrategia de “Evitar ver la situación de COVID – 19 en los medios”.

En su relación con las dimensiones y la variable estrés informativo el análisis arroja los siguientes resultados: estresores (r_s $-.207$, $p=.002$), síntomas (r_s $-.105$, $p=.125$), estrategias de afrontamiento (r_s $-.086$, $p=.209$) y la variable estrés informativo en lo general (r_s $-.168$, $p=.014$); como se puede observar los estresores y el estrés informativo se correlacionan de manera negativa con la variable edad por lo que se puede afirmar que a menor edad más se estresan y más consideran las demandas del entorno, con relación a la información, como estresores.

Tabla 8.

Análisis correlacional entre los ítems del Inventario SISCO de Estrés Informativo y la variable edad

Ítems	r_s
La forma en que las redes sociales y los medios de comunicación manejan la información	-.152*
El exceso de información que se ha generado sobre el tema	-.145*
La proliferación de rumores y de Fake News (noticias falsas)	-.187**
Angustia	-.087
Incertidumbre	-.052
Tristeza	-.135*
Evitar ver la situación de COVID – 19 en los medios	-.185**
Informarme en fuentes confiables	.007
Evitar ver tantas noticias	-.018

** $p<.001$, * $p<.05$. Fuente: elaboración propia

El nivel máximo de estudios no se relaciona con ninguno de los ítems que conforman el Inventario SISCO del estrés informativo (Tabla 9). Con relación a las dimensiones y la variable estrés informativo el análisis reporta los siguientes resultados: a) estresores: χ^2 1.488, gl 2, $p=.475$; b) síntomas χ^2 1.107, gl 2, $p=.575$, c) estrategias de afrontamiento χ^2 .217, gl 2, $p=.897$, y d) estrés informativo χ^2 .993, gl 2, $p=.609$. Como se muestra el nivel máximo de estudio no marca diferencias en la forma en que se presenta el estrés informativo.

Discusión de Resultados

En los inicios de la humanidad los libros eran un bien preciado por la información que poseían; las personas buscaban, distribuían, transmitían o almacenaban información a través de los libros. Esto marcó muchas veces la diferencia entre pueblos desarrollados y no desarrollados.

Con la aparición de la imprenta y posteriormente el desarrollo de la industria editorial se masificó la producción de libros; la información se democratizó pero con eso vino la necesidad de distinguir entre la información verídica y valiosa y la que no lo era. La sociedad estableció sus propios criterios bajo ciertos estándares que eran respaldados por la comunidad científica y mostrados en las instituciones de educación superior.

Tabla 9.

Análisis correlacional entre los ítems del Inventario SISCO de Estrés Informativo y la variable nivel de estudios

Ítems	χ^2	gl	P
La forma en que las redes sociales y los medios de comunicación manejan la información	1.029	2	.598
El exceso de información que se ha generado sobre el tema	.231	2	.891
La proliferación de rumores y de Fake News (noticias falsas)	2.934	2	.231
Angustia	1.195	2	.550
Incertidumbre	.147	2	.929
Tristeza	3.070	2	.215
Evitar ver la situación de COVID – 19 en los medios	3.176	2	.204
Informarme en fuentes confiables	1.826	2	.401
Evitar ver tantas noticias	3.056	2	.217

** $p < .001$, * $p < .05$. Fuente: elaboración propia

Esta situación se vio trastocada con la aparición de las Tecnologías de la Información y la Comunicación que permitieron la generación, uso, distribución y almacenamiento de información de manera inconmensurable. Los estándares o límites impuestos al flujo de información se volvieron obsoletos y poco prácticos.

Esta marea de información sorprendió a todos, desde el científico hasta el ciudadano común. A pesar de la importancia que tiene esta situación la investigación al respecto es poca; un avance en su estudio es la atención prestada al fenómeno de la infoxicación, sin embargo este objeto de conocimiento se encuentra en sus primeras etapas de construcción conceptual y por ende de delimitación de su dominio empírico.

En este contexto, signado por la existencia de múltiples fenómenos empíricos y pocas construcciones teóricas, se aborda el estudio del estrés informativo siendo su primer reto demostrar su existencia empírica; para esto se partió de un modelo teórico que permitió conceptualizar este tipo de estrés y establecer su dominio empírico de referencia.

Los resultados indican que el instrumento creado para medir este tipo de estrés muestra buenas propiedades psicométricas que permiten afirmar la consistencia y validez de este constructo. No obstante se recomienda realizar el Análisis Factorial Confirmatorio con una población mayor y tomar como apoyo otros indicadores de ajuste.

El análisis realizado permite establecer que: el estrés informativo se presenta con una intensidad de 59% en la población encuestada; este valor

interpretado por un baremo indicativo de tres valores (de 1% a 33% nivel leve; de 34% a 66% nivel moderado; de 67% a 100% nivel profundo) permite concluir que la población encuestada presenta un nivel moderado de estrés informativo; en este punto se coincide con Barraza (2020), aunque el porcentaje reportado por este autor es un poco mayor al presente.

En este tipo de estrés la principal demanda que se constituye en una fuente de estrés es la forma en que las redes sociales y los medios de comunicación manejan la información, siendo la angustia el síntoma que se presenta con mayor intensidad, mientras que la estrategia de afrontamiento más utilizada es el Informarse en fuentes confiables.

Por su parte el análisis efectuado para determinar la relación entre el estrés informativo y tres variables sociodemográficas (sexo edad y nivel máximo de estudios) muestra que son las mujeres las que más usan las estrategias de afrontamiento y los jóvenes son los que más se estresan y consideran las demandas del entorno, con relación a la información, como estresores; en el primer caso se coincide con Barraza (2020), mientras que el segundo se coincide solo parcialmente ya que este autor afirma que son las mujeres y los jóvenes los que más se estresan.

A manera de cierre se puede decir que la principal limitación de este estudio es su carácter exploratorio, sin embargo, o a pesar de ello, se logró un buen acercamiento a este objeto de investigación. Se conceptualizó teóricamente y se estableció su dominio empírico de referencia. Queda pendiente demostrar si este tipo de estrés está presente en la vida cotidiana de las personas, más allá de este momento de pandemia, o se debe considerar solamente un tipo de estrés secundario privativo solamente del estrés de pandemia.

Referencias

- Alania, R. D., Llancari, R. A., Rafaele, M., & Ortega, D. I. D. (2020). Adaptación del cuestionario de estrés académico SISCO SV al contexto de la crisis por COVID-19. *Socialium. Revista Científica de Ciencias Sociales*, 4(2), 111-130. doi:10.31876/sl.v4i2.79
- American Educational Research Association (2011). Code of Ethics. *Educational Researcher*, 40(3), 145–156. doi: 10.3102/0013189X11410403
- American Psychological Association (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. Recuperado de: <http://www.apa.org/ethics/code/>
- Bago, B., Rand, D. G., & Pennycook, G. (2020). Fake news, fast and slow: Deliberation reduces belief in false (but not true) news headlines. *Journal of Experimental Psychology: General*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/xge0000729>
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110-129. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/19028/18052>.
- Barraza, A. (2020). *El estrés de pandemia (COVID 19) en población mexicana*. México: CECIP.

- Bo, H., Li, W., Yang, Y., Wang, Y., Zhang, Q., Cheung, T., . . . Xiang, Y. (2020). Posttraumatic stress symptoms and attitude toward crisis mental health services among clinically stable patients with COVID-19 in China. *Psychological Medicine*, 1-2. doi:10.1017/S0033291720000999
- Bustamante, G., Jaramillo-Castro, O., & Piña-Araya, R. (2019). Competencias mediáticas para periodistas en tiempos de infoxicación. *Latin American Journal of International Affairs*, 9(2), 84-92. Recuperado de <https://www.lajia.net/lajia/article/view/92/67>
- Dong, M., & Zheng, J. (2020). Letter to the editor: Headline stress disorder caused by Netnews during the outbreak of COVID-19. *Health Expect*, 23(2): 259–260. doi: 10.1111/hex.13055
- Escobedo, M. T., Hernández, J. A., Estebané, V., & Martínez, G. (2016). Modelos de Ecuaciones Estructurales: Características, Fases, Construcción, Aplicación y Resultados. *Ciencia & Trabajo* 18(55), 16-22. doi:10.4067/S0718-24492016000100004
- González, M.A. (2019). Fake News: desinformación en la era de la sociedad de la información. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, 45. 29-52.. doi: 10.12795/Ambitos.2019.i45.03
- Guess, A., Nagler, J., & Tucker, J. (2019). Less than you think: Prevalence and predictors of fake news dissemination on Facebook. *Science Advances*, 5(1), 1-8. doi: 10.1126 / sciadv.aau4586
- Ozamiz-Etxebarria, N., Dosil-Santamaria, M., Picaza-Gorrochategui, M., & Idoiaga-Mondragon, N. (2020). Niveles de estrés, ansiedad y depresión en la primera fase del brote del COVID-19 en una muestra recogida en el norte de España. *Cadernos de Saúde Pública*, 36(4), 1-10. doi:10.1590/0102-311X00054020
- Paladines, S., & Yaguache, J. (2020). Confianza y reputación en tiempos de infoxicación. En Puertas-Hidalgo, R., Abendaño, M., & Valdiviezo-Abad, C. (Eds.), (2020). *Comunicar: de la táctica a la estrategia*. Cuadernos Artesanos de Comunicación, n°178 (pp.135-149). La Laguna (Tenerife).
- Quesada, C. T., & Trujano, P. (2015). Infoxicación, Angustia, Ansiedad y Web Semántica. *Razón y Palabra*, 92, 1-27. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199543036056>
- Sánchez, A. (2019). *Evitando la infoxicación: pensamiento crítico*. (Tesis de maestría inédita). Universidad de Alicante, España. Recuperada de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/93478/1/Tratamiento_de_la_Infoxicacion_Sanchez_Pastor_Angel.pdf
- Scheufele, D. A., & Krause, N. M. (2019). Science audiences, misinformation, and fake news. *PNAS*, 116(16), 7662-7669. doi:10.1073/pnas.1805871115
- Waldrop, M. M. (2017). News Feature: The genuine problem of fake news. *PNAS*, 114(48), 12631-12634. doi:10.1073/pnas.1719005114
- Xiang, Y. T., Yang, Y., Li, W., Zhang, L., Zhang, Q., Cheung, T., & Ng, C. H. (2020). Timely mental health care for the 2019 novel coronavirus outbreak is urgently needed. *The Lancet. Psychiatry*, 7(3), 228–229. doi:10.1016/S2215-0366(20)30046-8.

Anexo

Instrucciones: A continuación se presentan una serie de aspectos relacionados con el manejo de la información que, en mayor o menor medida, suelen indicar la presencia del estrés en este periodo de cuarentena o jornada de distanciamiento social. Responde tomando en consideración la siguiente escala de valores:

Nada					Mucho
0	1	2	3	4	5

¿Qué tanto le estresa...

Ítems	0	1	2	3	4	5
La forma en que las redes sociales y los medios de comunicación manejan la información						
El exceso de información que se ha generado sobre el tema						
La proliferación de rumores y de Fake News (noticias falsas)						

¿Qué tanto se le presentan los siguientes síntomas cuando está estresado...

Ítems	0	1	2	3	4	5
Angustia						
Incertidumbre						
Tristeza						

¿Qué tanto utiliza las siguientes estrategias cuando está estresado...

Ítems	0	1	2	3	4	5
Evitar ver la situación de COVID – 19 en los medios						
Informarme en fuentes confiables						
Evitar ver tantas noticias						

RASGOS DOCENTES A REFLEXIONAR Y RECONSIDERAR PARA EL NUEVO MODELO DE LA CUARTA TRANSFORMACIÓN

TEACHING FEATURES TO REFLECT AND RECONSIDER FOR THE NEW MODEL OF THE FOURTH TRANSFORMATION

Martín Muñoz Mancilla

Doctor en Educación. Escuela Normal de Coatepec Harinas

martinmum_m@yahoo.com

<https://scholar.google.com/citations?user=S36c1jYAAAAJ&hl=en>

Recibido: 22 de abril de 2020

Aceptado: 01 de junio de 2020

Resumen

El propósito de éste trabajo consiste en analizar los rasgos que han tenido los modelos de docentes en México a fin de obtener algunos elementos que permitan reflexionar y aportar aquellos atributos que se consideren pertinentes en la construcción del nuevo modelo que se pretende lograr para desarrollarse de manera ética, comprometida, con saberes y conocimientos en la cuarta transformación. La metodología utilizada fue la cualitativa, con la intención de comprender lo que se dice, hace y piensa en las instituciones formadoras de docentes, por lo que se utilizó la observación, la entrevista y el grupo focal, a fin de conocer de viva voz la opinión de: alumnos, maestros y egresados, la cual fue fundamentada con base a resultados del análisis de diversos documentos escritos tales como: libros, artículos, ponencias, etc. Entre los principales resultados encontrados se destaca que en los últimos planes y programas de estudio no sólo se encaminó la formación inicial para el medio urbano, sino también se modificaron términos pedagógicos por conceptos relacionados con el discurso empresarial. Se concluye que la escuela no es como una empresa, que en dichas instituciones educativas se debe promover una formación académica, integrada por: investigación educativa, teoría pedagógica, filosofía, historia, ética y civismo de manera conjunta para encaminarse a lograr un perfil más integral, por lo que se deben de retomar las prácticas pedagógicas en los medios: rural, urbano e indígena.

Palabras clave: Escuelas normales, práctica educativa, formación docente

Abstract

The purpose of this work is to analyze the features that the models of teachers have had in Mexico in order to obtain some elements that allow us to reflect and contribute those attributes that are considered pertinent in the construction of the new model that is intended to be developed in order to develop Ethical, committed, with knowledge and knowledge in the fourth transformation. The

methodology used was qualitative, with the intention of understanding what is said, done and thought in teacher training institutions, so observation, interview and focus group were used, in order to know the voice opinion of: students, teachers and graduates, which was based on the results of the analysis of various written documents such as: books, articles, presentations, etc. Among the main results found, it is highlighted that in the latest plans and study programs, not only was initial training for the urban environment aimed, but also pedagogical terms were modified for concepts related to business discourse. It is concluded that the school is not like a company, that in these educational institutions an academic formation, made up of: educational research, pedagogical theory, philosophy, history, ethics and civility should be promoted jointly to go towards achieving a more comprehensive profile Therefore, pedagogical practices must be resumed in the media: rural, urban and indigenous.

Keywords: Normal schools, educational practice, teacher training

Introducción

Como es ampliamente compartido en los últimos años han tenido una gran influencia diversos procesos tales como: la globalización, las políticas neoliberales, así como los avances científicos y tecnológicos, ante dicha tendencia en los diferentes países cada vez se da una mayor homogenización de la economía, la educación, el trabajo, la cultura etc.

A decir de García Cancli (2008), los procesos globalizadores tuvieron sus orígenes desde las primeras conquistas, cuando algunos pueblos conquistaron a otros y aparentemente les fueron imponiendo sus normas, condiciones y cultura; sin embargo, es necesario reconocer que más que una imposición cultural se fue generando cierto intercambio llegándose a generar desde entonces cierta transculturación.

Sin duda alguna, uno de los eventos más relevantes de la historia general de la humanidad fue la Segunda Guerra Mundial. En la fase de su culminación estratégicamente los países vencedores crearon algunos organismos internacionales tales como: El Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE).

Con base a los principios y políticas promovidas mediante dichos organismos internacionales se fue consolidando gradualmente un nuevo orden mundial, donde se priorizaban más aspectos económicos mediante el libre mercado y la flotación del valor monetario.

De acuerdo con las aportaciones de: Ordorika (2004), De la Torre (2004) y Pérez Arenas (2007), en el caso de México a raíz de la crisis financiera de los ochenta, así como a la alta inflación y las constantes devaluaciones resultaba imposible sufragar los gastos y pago de intereses de la deuda externa, por lo que se empezaron a retomar los preceptos neoliberales que promovían aquellos funcionarios públicos que habían cursados sus estudios en Universidades extranjeras, las cuales estaba en concordancia con las recomendaciones de dichos organismos internacionales.

Fue hasta la década de los noventa durante el gobierno del Presidente Carlos Salinas de Gortari, cuando oficialmente se retomaron las políticas neoliberales en nuestro país. Para esto, en lo referente a la educación fue necesaria la reforma al artículo tercero constitucional mediante el agregado del término: “calidad.”

Por lo que a partir de ese entonces dicho término también formó parte de los planes de gobiernos en turno. Uno de los eventos más representativos y polémicos fue la llamada Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB), donde se empezaron a retomar diversos enfoques para las asignaturas de manera similar a otros países, así como la difusión de que para mejorar la calidad educativa era necesario evaluar a los maestros.

En el caso de las escuelas normales como instituciones formadores de docentes durante la década de los noventa también sufrieron ciertas transformaciones, tales como: a). La Secretaría de Educación Pública (SEP), centralizó la facultad para ser la única institución que podría elaborar y regular los planes y programas de estudio, a diferencia de planes anteriores donde los Estados planeaban sus peculiaridades; b). Las plazas adscritas a las escuelas normales tenían salarios muy similares por lo que en el ambiente laboral se daba una mayor armonía, solidaridad y compañerismo; sin embargo, desde los ochentas se empezaron a crear plazas de tiempo completo en supremacía de las horas clase, por lo que se generó gradualmente una mayor competitividad y celo.

c). Dentro de los planes de estudio aquellas asignaturas relacionadas con la filosofía, la teoría educativa, la historia y la investigación educativa fueron desplazadas, incorporándose asignaturas que promovieron más la formación instrumental y para el trabajo docente; d). Lo alarmante resulta ser que aquellas asignaturas relacionadas con la escuela unitaria, así como el trabajo en grupo multigrado fueron desplazadas desde el plan 1984, 1997 y 2012, encaminándose más a la formación para el trabajo en las escuelas urbanas y de organización completa.

Ante dichos procesos evolutivos en esta coyuntura donde se retoman aspectos tales como: democracia, integridad, equidad, inclusión, y sobre todo la revaloración del papel de los maestros, de ahí la importancia de reflexionar sobre la pertinencia de la formación inicial que lejos de formar docentes competentes para el trabajo en escuelas urbanas retome la formación integral y el perfil de los nuevos maestros que se desempeñen como agentes de transformación social, cultural e ideológica.

Con base en las ideas expuestas anteriormente se plantearon las siguientes interrogantes: ¿Cuáles serían las estrategias, asignaturas, perfiles y prácticas para poder promover una mayor formación integral e intercultural durante la formación inicial a los futuros docentes que se desarrollarán en la nueva escuela mexicana? ¿Cómo poder vincular a los estudiantes de las escuelas normales con la realidad educativa mexicana? O planteada de manera más específica. ¿De qué manera las prácticas pedagógicas en los medios rural, indígena y urbano promueven mayores elementos teóricos, técnicos, metodológicos y prácticos para una mayor formación integral e intercultural de los futuros docentes?

Metodología.

Retomando la premisa de que la formación de los investigadores y las características del objeto de estudio permean la elección y construcción de la estrategia metodológica, de allí que los autores del presente trabajo al laborar en una escuela normal donde se promueve la enseñanza de metodología de la investigación educativa tendiente más a lo cualitativo que a lo cuantitativo, hayan elegido dicha tendencia.

Tal y como se contempla dentro del trayecto de formación para la práctica profesional y en la asignatura de herramientas de la investigación, la lectura de diversas temáticas referentes al desarrollo y fundamento del proyecto de investigación acercará gradualmente a los futuros docentes adquirir y aplicar diversas herramientas que permitan analizar su realidad y buscar estrategias para su mejora.

En ese sentido, en el presente trabajo se tuvo la intención de analizar las diversas problemáticas que reconocían: maestros, alumnos, directivos, egresados, maestros titulares de escuelas de práctica a fin de reconocer la tendencia que se había generado en los últimos planes y programas de estudio y de qué manera se podría enmendar en la nueva etapa que se ha denominado. La cuarta transformación.

Entre los autores retomados destaca Woods (1997), quien sustenta que los maestros por su situación laboral y desarrollarse dentro de los espacios escolares, tienen la oportunidad de conocer desde adentro lo que acontece y se vive en las aulas y en la escuela. De ahí que los autores del presente trabajo al laborar y tener experiencia en escuelas normales durante las tres últimos planes de estudio (1997, 2012 y 2018), han vivido, analizado y criticado parte esa dinámica laboral.

Para la construcción de la estrategia metodológica se eligió la observación, la entrevista y el trabajo en grupo focal. La primera con la finalidad de conocer de manera directa como se desarrollan los procesos de formación inicial en la escuela normal; es decir, tal y como se da en la realidad. La segunda al interrogar y entablar diálogo con maestros, jubilados, egresados y alumnos, todos ellos de manera individual y la tercera alude a cuando se desarrolló de manera colectiva.

Entre los autores para analizados para la fundamentación metodológica destacan los siguientes: Eisner (1990), Goetz y Lecompte (1988), Clifford (2001), Álvarez- Gayou (2003), y Geertz (2003), dada la intención de conocer de manera directa lo que piensan, dicen y hacen docentes, alumnos y egresados de las escuelas normales.

Los registros de observación y entrevista fueron analizados mediante matrices de análisis para poder depurar la información más pertinente por categorías de análisis. Posteriormente fue cruzada con la información rescatada del estudio del arte de la temática y así poder organizar una explicación lógica y congruente mediante temas generales.

Con base a la estrategia metodológica utilizada y la revisión de literatura sobre la temática, se puede sustentar la urgente necesidad de erradicar diversas

situaciones problemáticas, tales como: la endogamia que ha caracterizado a las escuelas normales, la verticalidad en que se desarrollan, el nepotismo por una mayor participación racional y democrática, la incorporación de la plantilla de docentes más por cuestiones políticas y serviciales que por méritos académicos. De ahí la trascendencia de que los formadores de docentes puedan denunciar lo que se ha callado y hacer visible lo que en otros textos difícilmente se puede leer.

Desarrollo

Para poder fundamentar de manera lógica y congruente se presentan los siguientes apartados: a). La valoración de la formación de los docentes como promotores de la justicia social; b). El desplazamiento de las prácticas para los medios rural e indígena en la formación del docente competente con lenguaje empresarial; así como, c). La cuarta transformación y la revaloración de la formación docente como agente de transformación, tal y como se expone en los siguientes apartados.

a). La valoración de la formación de los docentes como promotores de la justicia social

Como es ampliamente reconocido de manera oficial las escuelas normales surgieron en 1886 en Jalapa Veracruz bajo la responsabilidad del maestro Suizo Enrique C. Rébsamen y un año más tarde; es decir, para 1887, el político y escritor Ignacio Manuel Altamirano fundó la segunda en la ciudad de México.

Ambas escuelas normales fueron establecidas durante el Porfiriato y son consideradas uno de los logros obtenidos por los liberales quienes proponían el establecimiento de un sistema educativo mexicano, escuelas de educación elemental por todo el país, e instituciones formadoras de docentes de manera estratégica como era la tendencia en los países europeos; en contraposición con los conservadores, quienes proponían que la Iglesia continuara siendo la responsable de la educación.

La formación de los maestros durante el Porfiriato fue considerado un parteaguas en la historia de la educación en México. Con base a las aportaciones de Corro (1964), Hermida (1986), Tenti (1987), Jiménez (1988), Arnaut (1988), y Bolaños (1996), se puede sustentar que a diferencia de los maestros lancasterianos quienes habían sido formados para enseñar a leer y a escribir mediante monitores; los nuevos maestros empezaban a ser escolarizados para cursar planes y programas de estudio con perfiles de ingreso, egreso, metodologías y sobre todo la ideología de la democracia de manera similar a los países más avanzados.

A decir de Oliveros (1975), Estrada (1992) y Muñoz (2019a), fue durante la época posrevolucionaria cuando al maestro se le otorgó la responsabilidad de ser promotor de una mayor justicia social, por lo que además de enseñar a leer, a escribir, y operaciones básicas también enseñaba artes y oficios, así como alfabetización y formación para el trabajo, de ahí que en los planes y programas

de estudio se integraban asignaturas relacionadas con actividades agrícolas, industriales y ganaderas.

Para la década de los treinta durante el gobierno del General Lázaro Cárdenas con la finalidad de promover una mayor justicia social se retomaron rasgos del modelo socialista y se hicieron diferentes reformas sin precedentes. En lo referente a la educación se retomó el Materialismo Histórico y se reformó el artículo tercero constitucional agregándosele el término: “educación socialista.”

Por lo que se puede sustentar que fue durante las primeras décadas del siglo pasado cuando la formación de los maestros estuvo relacionada con la educación intercultural y la justicia social, por lo que su campo de trabajo rebasaba los límites de la escuela.

Con base a los estudios de Reyes (1988) y (1994), así como Meneses (1988), a partir de la década de los cuarenta con la culminación de la Segunda Guerra Mundial y con las recomendaciones de los organismos internacionales gradualmente se van haciendo reformas. Tal es el caso del campo laboral del maestro a quien se le exigió que dejase atrás en trabajo sociopolítico y desarrollará su trabajo docente de manera más profesional, de ahí la incorporación en el plan de estudios de asignaturas relacionadas con su enseñanza.

Por lo que se puede sustentar que desde la década de los cuarenta, cincuenta y sesenta, la formación de maestros se enfocaba a preparar docentes para poder desarrollarse en los medios: rural, indígena o urbano, de ahí que dentro de los planes y programas se cursaban asignaturas relacionadas con el trabajo en la escuela unitaria, el trabajo en grupos multigrado y sobre todo se cursaban asignaturas relacionadas con actividades agrícolas, industriales y ganaderas.

En la década de los setenta cuando a nivel internacional estaban la tecnología educativa y el conductismo como moda, fueron retomados para hacer una nueva reforma en México, de ahí la integración de diversas asignaturas en áreas de conocimiento, la comprensión del conocimiento como cambio de conducta; desafortunadamente al maestro más que un líder social fue comprendido como un técnico de la enseñanza; sin embargo, se seguían dando elementos para el trabajo en el medio rural, indígena y urbano.

Fue hasta el 22 de marzo de 1984, cuando los estudios de profesor fueron elevados oficialmente a licenciatura en el acuerdo con dicha fecha emitido por el aquel entonces presidente de México Lic. Miguel de la Madrid Hurtado, en dicha reforma se pretendió formar un docente-investigador, con los rasgos de: crítico, analítico y reflexivo.

b). El desplazamiento de las prácticas para los medios rural e indígena en la formación del docente competente con lenguaje empresarial

Como se viene exponiendo los rasgos del modelo de formación docente ha cambiado a través de las etapas evolutivas por las que ha pasado la historia de la educación México. Durante el Porfiriato estuvo relacionado con el liberalismo y la

democracia en contraposición de la ideología de los conservadores; en la época posrevolucionaria como promotores de la justicia social en contraposición de la ignorancia y el caciquismo; a partir de los cuarenta con la de un profesional de la educación en contraposición con los docentes improvisados; en los setentas con la del tecnólogo de la enseñanza en contraposición con los ignorantes de las tecnologías; sin embargo, se reconoce que con base al análisis de planes y programas de estudio se puede sustentar que durante esas épocas se cursaron asignaturas relacionadas con la escuela unitaria, rural, indígena y urbana.

Paradójicamente, con la elevación de la carrera a nivel licenciatura oficialmente aquellas asignaturas relacionadas fueron desplazadas formalmente del plan de estudios. Siendo en este plan de estudios donde a decir de Oikón (2008), así como Muñoz y Barraza (2019b), se contempla una mayor carga a la formación académica; es decir, asignaturas relacionadas con la teoría educativa, la filosofía y la investigación educativa.

La reforma a la educación normal de 1997, contempló un programa de mejoramiento y transformación de las escuelas normales donde se dotaba de recursos económicos, materiales, tecnológicos, normativos y humanos a las escuelas normales. En los planes y programas de estudio se retomó el modelo de formación por competencias y las asignaturas se integraban en campos de conocimiento; sin embargo, lo referente a la preparación para el desarrollo de la práctica educativa en diversos contextos quedó muy abierto, de ahí que cada una de las normales le dio una interpretación más ligada a su tradición institucional que al mismo plan de estudios.

En la reforma 2012, el plan de estudios se organizó por trayectos formativos, se fortaleció formalmente el modelo de formación por competencias integrándose por: conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Siendo uno de los trayectos de mayor relevancia el trayecto de práctica profesional que alude a la preparación para la enseñanza.

En dicho plan de estudios no sólo se desplaza formalmente la preparación para desarrollar el trabajo docente en los diferentes medios, sino también se continúa el desplazamiento de diversos conceptos académicos hacia un discurso más empresarial, tales como: de práctica pedagógica, a práctica profesional; de practicantes, a adjuntos; de estudiantes, a docentes en formación, incluso a los futuros docentes y a los padres de familia se les llegó a considerar simplemente como: “clientes.”

Para 2018, se empezó hablar de un nuevo plan de estudios y al interior de las normales se generó cierto debate, ya que para algunos docentes era una nueva reforma, mientras para otros era simplemente una adecuación curricular. Lo alarmante resultó ser que los términos neoliberales de moda, tales como: “calidad”, “eficiencia”, “eficacia”, “formación por competencias”, “práctica profesional”, “docente en formación”, fueron los que continuaban fundamentando dicho plan. A decir, de Laval (2004), con términos más relacionados con el mundo mercantil y afortunadamente las escuelas no son una empresa.

Ante esta paradójica realidad, al interior de la escuela normal se hace necesario reflexionar sobre la necesidad de transformar la educación en este

nuevo rumbo de la política del país. De ahí la importancia de reestructurar el fundamento del plan de estudios con una tendencia más académica y preparar a los estudiantes que al egresar se puedan incorporar a los diversos contextos que integran nuestro país, tal y como se destaca en el siguiente apartado.

c) La cuarta transformación y la revaloración de la formación docente como agente de transformación

Como es ampliamente compartido el 1 de julio de 2018 fue un parte aguas en la historia de México, dado que la gran mayoría de la población salió emitir su voto con la finalidad de cambiar el rumbo político de nuestro país, dadas las diversas situaciones problemáticas que habían traído consigo los últimos sexenios gubernamentales, así como el ensanchamiento de la brecha entre ricos y pobres.

La sociedad en general a través de las redes sociales publicaba la necesidad de transformar la dinámica prevaleciente. En el caso de los maestros ante las condiciones prevalecientes en su trabajo cotidiano donde se priorizaba más el trabajo administrativo mediante la elaboración de diversas planeaciones, informes, seguimientos, así como la aplicación de una polémica evaluación para su permanencia en el servicio, la gran mayoría participó en la tendencia de la votación, pese a diversas presiones o falsas promesas.

Al interior de las escuelas normales, tanto maestros como alumnos manifestaban la necesidad de cambiar la dinámica prevaleciente. Para los primeros no sólo había crecido mucho el trabajo administrativo, sino también la formación de un modelo de formación por competencias que priorizaba más la formación instrumental y para el trabajo.

Para los segundos, el examen de ingreso al servicio resultaba ser complicado, tal y como Muñoz, Rodríguez y Castillo (2015), coinciden en que se generaban ciertas dudas e incertidumbre en los resultados, dado que se evaluaba de igual manera pese a que, “los procesos formativos y su consumo cultural, así como condiciones sean totalmente diferentes” (Muñoz, 2014).

Con base a los resultados electorales fue elegido como presidente de los Estados Unidos Mexicanos, el Lic. Andrés Manuel López Obrador, quien al tomar protesta declaró la necesidad de una cuarta transformación; es decir, revaloró los cuatro grandes movimientos que han cambiado estructuralmente el país. La primera transformación surgió con el fin los trescientos años de vida colonial, gracias a la independencia de México entre 1810 y 1821.

La segunda transformación se generó por la pugna entre liberales y conservadores, cuando los primeros promovían la instauración de una República y que el Estado fuera el responsable del sistema educativo en contraposición con los conservadores quienes pretendían que la Iglesia continuara siendo la responsable de la educación, y que se rigiese por principios monárquicos. Dicho período se vivió entre 1858 y 1861 y durante su desarrollo se generaron las Leyes de Reforma.

La tercera transformación se empezó a generar con las demandas del pueblo por una mayor justicia social ante las condiciones prevalecientes durante el

Porfiriato, por lo que el movimiento armado entre 1910 y 1917 culminó con la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que como diría Robles (2017), mediante ella se promueven y legislan los derechos y garantías.

Con base a dichos eventos históricos en esta nueva coyuntura la sociedad en general tuvo la esperanza de cambiar de manera estructural lo acontecido en los últimos años, tales como: la alta corrupción, la precarización de la sociedad en general, la falta de oportunidades, la manipulación de los medios de información, etc.

En el caso de la formación de los docentes se había promovido más el de un profesional de la educación, un tecnólogo de la enseñanza, un docente competente que sabe lo que enseña y cómo la enseña y se había desplazado la formación docente de profesional consiente y participativo de los problemas sociales, culturales y estructurales que agobian a la sociedad en general, de ahí la pertinencia de que el maestro sea agente de transformación social, tal y como se destacará posteriormente.

Resultados

Con base a las observaciones tanto a practicantes como a egresados, así como entrevistas individuales y grupales a maestros y jubilados que se laboran o trabajaron en la escuela normal se puede sustentar todos coinciden en que en los últimos planes y programas de estudios se desplazó la formación académica, específicamente en los planes 1997, 2012 y 2018; es decir, se quitaron asignaturas y contenidos de: filosofía, teoría educativa, investigación, historia, ética, pedagogía y didáctica.

Además de dicho desplazamiento también se encaminó la formación docente hacia la preparación para el trabajo en la escuela urbana, dado que si bien, durante la puesta en marcha de los programas 1973 y 1975 se integraban dentro del plan de estudios asignaturas de la escuela unitaria y el trabajo de grupo multigrado, así como la valoración de la cultura indígena; a partir de la reforma de 1984 se suprimieron dichas asignaturas y se priorizó la preparación y práctica con un solo grupo; es decir, para poder para trabajar en escuelas de organización completa ubicadas en medios principalmente urbanos y semiurbanos, continuando dicha tendencia durante los planes: 1997, 2012 y 2018.

Lo alarmante resultó el cambio del perfil de egreso dado que desde el plan de estudios 1997, pasando por el 2012 y 2018, se priorizó la formación de un docente competente con un amplio dominio de: habilidades, conocimientos, valores y actitudes, para saber qué enseñar y cómo enseñarlo, así como el dominio de un lenguaje empresarial con términos como: calidad, eficacia, eficiencia, clientes etc; sin embargo, históricamente el perfil de egreso del maestro mexicano había estado más relacionado con las problemáticas sociales y culturales del país, así como su papel protagónico para su transformación y mejoramiento.

La formación docente y la responsabilidad que desempeñaron estuvieron relacionadas con la situación política, cultural y económica, del país, de ahí su

desempeño laboral que tuvieron principalmente durante las primeras décadas del siglo pasado, son recordadas, valoradas y añoradas por la sociedad en general, de ahí la importancia de retomar la propuesta de que el maestro de la nueva escuela mexicana sea agente de transformación social.

Discusión y conclusiones

Como es ampliamente reconocido en estos primeros años del gobierno del cambio nuevamente se ha generado una pugna entre grupos políticos antagónicos, por un lado están aquellos que habían sido privilegiados por la clase en el poder y por otro lado, la gran mayoría, aquellos que habían sido marginados o tenían pocas oportunidades para poder salir adelante, dada la corrupción imperante y la falta de oportunidades.

Dicha tendencia también se ha generalizado en las escuelas normales, por un lado están aquellos que están de acuerdo con el discurso neoliberal y la formación de un docente competente que posea conocimientos, habilidades, actitudes y valores para que pueda desempeñar el trabajo docente con calidad; es decir, que sea eficiente en lo que se pide y pueda relacionarse con alumnos y padres de familia como si fueran sus clientes.

Por otro lado están aquellos que critican el modelo de formación por competencias y valoran la historia de la escuela mexicana y la manera en que han sido formados sus docentes. Dado que los rasgos del docente han sido más de un agente de transformación social, económica, ideológica y política que de un burócrata que responde de manera acrítica a lo que se le pide.

En ésta nueva pugna se hace necesario analizar y destacar lo que se puede rescatar de ambos bandos, de los primeros se valora la importancia que se le otorga a las TIC, la enseñanza del inglés, la educación socioemocional y la alta preparación para la enseñanza; en cambio de los segundos, la valoración de ese compromiso ético y social que ha tenido el maestro para la transformación de nuestro país. En este sentido, se hace necesario retomar aquellas asignaturas y contenidos que han sido desplazados de los planes y programas de estudio, así como la legislación de documentos normativos para la incorporación de los docentes más preparados a las escuelas normales para laborar de manera comprometida en los medios: urbano, rural e indígena.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. España: Paidós
- Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México: SEP.
- Bolaños, V. H. (1996). *Desarrollo histórico de la formación del maestro mexicano*. México: Conalite.
- Clifford, J. (2001). *Dilemas de la cultura antropológica. Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna*. Barcelona: Gedisa.

- Corro, O. (1964). *La enseñanza normal en Veracruz*. México: Gobierno de Veracruz.
- De la Torre, G. M. (2004). *Del humanismo a la competitividad*. México: UNAM.
- Eisner, E. (1990). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. México: Paidós.
- Estrada, A. (1992). *La formación de maestros en México. Evolución y contexto social*. México: Centro de Investigaciones Educativas de la Escuela Normal de Querétaro.
- García Canclini, N. (2008). *La globalización imaginada*. Argentina: Paidós.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Goetz, J. & Lecompte (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa*. España: Morata.
- Hermida R., A. J. (1986). *La fundación de la Escuela Normal Veracruzana*. México: Fundación de la Escuela Normal Veracruzana.
- Jiménez, A. C. (1998). *La Escuela Nacional de Maestros. Sus orígenes*. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa*. España: Paidós.
- Meneses, M. E. (1998). *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964*. México: CEE-UIA.
- Muñoz, M. (2014). El consumo cultural como medio de diferenciación y diversidad en los procesos de formación docente. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 6 (2014) março, 97-117 Recuperado de <file:///C:/Users/Dr.%20Martin/Downloads/Dialnet-EIConsumoCulturalComoMedioDeDiferenciacionYDiversi-4733982.pdf>
- Muñoz, M., Rodríguez & Castillo (2015). *El proceso de ingreso al sistema educativo según docentes considerados no idóneos: entre desigualdades, dudas y búsqueda de calidad*. En Memoria del XII Congreso Nacional de Investigación. Chihuahua: COMIE. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/1338.pdf>
- Muñoz, M. (2019a). La formación de los futuros docentes. Entre historia, competitividad, e incertidumbre. *Educación y Humanismo*, 21(36), 9-22. <https://doi.org/10.17081/eduhum.21.36.3045>
- Muñoz, M. & Barraza, A. (2019b). La formación docente en las escuelas normales. De historia de bronce a un futuro complejo. En Muñoz, y M. Barraza, A. (2019). *Formación docente. Reflexión e indagación en sus dimensiones constitutivas*. Durango: REDIE. Recuperado de <https://redie.mx/librosyrevistas/libros/formaciondocente.pdf>
- Oikión, S. G. E. (2008). *El proceso curricular normalista del 84: un acercamiento desde la perspectiva de sus actores*. México: UPN.
- Oliveros, A. (1975). *Los profesores iberoamericanos de educación primaria. Planes de estudio de su formación*. Madrid: O. E. I.
- Ordorika, I. (2004). *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*. México: CRIM.
- Pérez, D. (2007). *Filosofía, teoría e investigación en las maestrías en Educación: un campo sobredeterminado*. México: PyV.

- Reyes, R. (1988). "La formación de los maestros en la década de los cuarenta", *Pedagogía*, Revista de la UPN, vol. 5, núm. 16.
- Reyes, R. (1994). *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*. México: Fundación para la Cultura del Maestro Mexicano.
- Robles, E., Robles, P. & Muñoz, M. (2017). Legislación del artículo tercero constitucional: políticas que han permeando la formación de docentes en México. En Trujillo, J. y Dino, I. (2017). *Debate legislativo y educación. El artículo tercero a cien años de la Constitución Política de 1917*. Chihuahua: REDIECH-SNTE.
Recuperado de file:///C:/Users/Dr.%20Martin/Downloads/Dialnet-DebateLegislativoYEducacionElArticuloTerceroACienA-736248.pdf
- Tenti, E. (1999). *El arte del buen maestro*. Colombia: EPM.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. México: Paidós.

PERCEPCIONES Y HABILIDADES SOBRE EL USO DE LAS TICS: EL CASO DE LOS ESTUDIANTES DE DOCENCIA DE LA UABC.

PERCEPTIONS AND SKILLS ABOUT THE USE OF TICS: THE CASE OF UABC TEACHING STUDENTS.

Ma. Antonia Miramontes Arteaga (1), Karla Karina Ruiz Mendoza (2) y Karla Yudit Castillo Villapudua (3)

1.- Doctora en Estudios del Desarrollo Global. Universidad Autónoma de Baja California. E-mail: mmiramontes@uabc.edu.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0550-0309>
2.- Maestra en Historia. Universidad Autónoma de Baja California. E-mail: ruiz.karla32@uabc.edu.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8978-8364>
3.- Doctora en Ciencias Educativas. Universidad Autónoma de Baja California. E-mail: castillo.karla@uabc.edu.mx ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3693-6420>

Recibido: 10 de abril de 2020
Aceptado: 28 de junio de 2020

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo conocer algunas de las percepciones y habilidades sobre el uso de las TICS de los estudiantes de las carreras de pedagogía. El método es cualitativo y se auxilia de la encuesta realizada a alumnos de docencia de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UABC, para acercarnos a la percepción de las propuestas y el desarrollo de sus propias habilidades tecnológicas. Los hallazgos permitieron concluir que, si bien los estudiantes tienen algunas nociones básicas en torno a las posibilidades educativas de las TICS, aún carecen de las herramientas necesarias para cultivar el pensamiento crítico y la práctica investigativa.

Palabras Clave: Tics, percepciones, habilidades, tecnología.

Abstract

The objective of this article is to know some of the conceptions on the use of TICS by students of pedagogy careers. The method is qualitative and is aided by the survey of teaching students of the faculty of Humanities and Social Sciences of the UABC, to approach the perception of the proposal and the development of their own technological skills. The findings led to the conclusions that although have some basics notion about the educational possibilities of TICS, they still like the necessary tools to cultivate critical thinking and investigative practice.

Introducción.

Desde los años noventa se ha difundido el concepto de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para relacionarlo con tres medios básicos: la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones (Cabero, 1998). Dentro de ello, Cabero señala que existen ciertas características representativas de las TIC, como lo son: la inmaterialidad, interactividad, interconexión, instantaneidad, elevados parámetros de calidad de imagen y sonido, la digitalización, el proceso de influencia sobre los productos, la penetración en diversos sectores (sean culturales, económicos, educativos, entre otros), la innovación, la automatización y la diversidad. Los cuales nos remiten a la forma en que hoy en día recibimos la información por medio de la Internet, pues esta es inmaterial; es decir, su conformación es digital. Además, se puede decir que la sociedad evalúa los parámetros de calidad e imagen; e incluso se podría considerar que mientras mejor calidad de imagen en las páginas web existe la probabilidad de obtener más receptores. Y, dentro de esta red digital, se ha establecido la interactividad, interconexión e instantaneidad en redes sociales como Facebook, Twitter, Instagram, YouTube; por mencionar a los más comunes.

Añadiendo la explicación de las características de la Internet, se puede hablar de la innovación, la automatización y la diversidad, pues es aquí donde observamos un exceso de información a través de exploradores digitales. Por ejemplo, si una persona tiene dudas respecto a un concepto o idea va a acceder -seguramente- a Google -el buscador más famoso en la actualidad- una vez allí -supongamos- buscará la idea de “Tierra Plana”¹ y lo escribirá tal cual, en dicho buscador digital, el resultado de dicha búsqueda será un aproximado de 35,600,000 de páginas web que hablan o tocan el tema. Estos resultados pueden resultar abrumadores para el receptor que -por comodidad- mejor recurre a dar clic en alguna opción de las primeras diez que salgan en el listado.

En cuanto a la penetración a diversos sectores, se puede partir de la reflexión sociológica como lo hizo Duarte (2007), quien apunta hacia la necesidad de producir contenidos propios o acceder a contenidos que resulten útiles (videos, blogs, radio), donde se aproveche para el desarrollo integral de una comunidad; cuyo fin sea el de impulsar el potencial humano en: su economía, en el fortalecimiento democrático y la justicia social. Por ende, desde su punto de vista, Duarte propone cuatro elementos centrales de la visión social de las TIC:

1. Ir más allá de la conectividad.

¹ La búsqueda de “Tierra Plana” puede funcionar para ejemplificar cómo las personas podemos caer en una duda que se hace “viral” en la Internet y deshacer dicha duda sin pensamiento crítico puede cambiar la concepción de una persona; a pesar de haber aprendido que la Tierra tiene tendencia a lo esférico; aunque aquí podríamos entrar en otras precisiones y señalar que la Tierra tiene relieves. Para más información véase: García, A. (2011). El debate de la esfericidad de la Tierra. *Estudios de Arte, Geografía e Historia*. 33, 177-191 España: Universidad de Málaga.

2. Propiciar condiciones favorables en el entorno social.
3. Minimizar las amenazas y riesgos.
4. Potenciar resultados positivos. (2007, p.157).

Las TIC y la educación.

En este sentido, el sector educativo ha hecho lo propio desarrollando ideas y conceptos a partir de la concepción de TIC como agente innovador. Por los procesos de globalización aunando las TIC como factor del cambio social, se le conoce a la sociedad del siglo XXI como la sociedad del conocimiento (Krugüer, 2006). Pero ¿qué es conocimiento? Según Krugüer, el conocimiento -desde el concepto sociedad del conocimiento- se refiere al uso de la información para producir lo cual incide directamente en la evolución de la economía de una sociedad. En este sentido, a mayor circulación de conocimiento mayor producción; aspecto que no profundizaremos en este artículo.

Así, las escuelas se enfrentan a retos más grandes como la inclusión de sus alumnos a la sociedad a partir del desarrollo de sus habilidades sobre las TIC, en donde deben establecer una relación entre el uso de herramientas tecnológicas, su conocimiento y el pensamiento crítico -además de información- puesto que son habilidades requeridas en las empresas y por los empleadores. Estas necesidades se ejemplifican en la Figura 1, donde la competencia de las TIC es necesaria pero no primaria, en contraste con el pensamiento crítico que es esencial y difícil de encontrar. Entonces, ¿cómo desarrollar estas habilidades?, ¿realmente es importante desarrollar habilidades en pro de las TIC para nuestra comunidad? Trataremos de desvanecer estas preguntas.

Hay que partir con el punto de vista de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el cual apunta, que para el 2050 los jóvenes enfrentarán un escenario en la urbe, pues 9 de cada 10 vivirán en urbes, enfrentando otro tipo de retos que convergen en el uso adecuado de las TIC (OCDE, 2016). Lo cual apunta a una creciente necesidad de este desarrollo de habilidades. Para desarrollar el uso adecuado de las TIC, se pone en juego otro concepto: competencias digitales. Y para entender este último concepto debemos profundizar en el concepto de alfabetización digital. Este concepto ha sido rescatado de la palabra alfabetización, la cual se refiere al saber leer y el saber escribir. Por ende, el concepto de alfabetización digital refiere al dominio de las nuevas tecnologías, una persona que es analfabeta digital queda al margen de la red de comunicación y por ende al margen de la sociedad del conocimiento (Area, Gros & Marzal, 2008, p. 39). Así, las competencias digitales son el conjunto de conocimientos y habilidades que desarrolla una persona en pro de la alfabetización digital, y, por ende, del uso eficiente de las TIC.

COMPETENCIAS ESENCIALES MÁS DIFÍCILES DE ENCONTRAR



Figura 1. Las competencias esenciales y difíciles de encontrar en el mundo laboral. Fuente: Tomado de Bezanilla, et al. Y Adaptado de Committee for Economic Development, 2015

En este sentido, hay que considerar que, en el Informe Mundial: “Hacia las sociedades del conocimiento”, Mundial de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), de 2005, señaló que las TIC es el medio de servicio más deseable para alcanzar el desarrollo de todos. Así, el acceso a la educación de calidad podría ser impulsado a través del desarrollo de las TIC.

La innovación educativa y las TIC

Así, para desarrollar las competencias digitales, la innovación educativa ha recurrido al uso de la Internet como fuente principal del conocimiento y el acceso a la información; pero como hemos mencionado antes, hay que fijarse en el exceso de información. Donde este desarrollo se ha ejemplificado sobre todo en las universidades, ya que tienen áreas habilitadas para el desarrollo de estas. Este desarrollo tiende a ser multidisciplinario y colegiado, en donde también se recurren a otros métodos y conceptos como STEAM. Este acrónimo refiere a una educación integral que contenga ciencias, tecnología, matemáticas, artes e ingeniería de manera interdisciplinar; el cual tiene sus orígenes en Estados Unidos, por la Fundación Nacional de la Ciencia (National Science Foundation) en la década de 1990, aunque en esta primera versión no se incluían las artes. (Tsurusaki, Tzou, Conner, & Guthrie, 2017)

Por otro lado, se ha puesto en práctica este tipo de educación integral (STEAM) basándose en la teoría del constructivismo de Seymour Papert (1993), el cual postula que el proceso del conocimiento se basa en el racionalismo y empirismo y por tanto la mente humana almacena y activa sus conocimientos

dependiendo a las necesidades y al contexto. Así, el conocimiento parte de la experiencia y de la creación de Significados. En este sentido, se parte de la relación estudiante-entorno. Este conocimiento, según Papert se construye y se reconstruye según las necesidades, es decir, según al problema que se enfrente. Por ende, todo proceso de aprendizaje debe partir de un problema que lleva a la investigación para la generación de conocimientos; y, por ende, del aprendizaje significativo. Así mismo, el desarrollo de la educación integral propone a los estudiantes resolver problemas del mundo real a partir de las asignaturas que conforman STEAM, el cual se divide en tres etapas: contextualización, diseño creativo y toque emocional (Zamorano, García & Reyes, 2018).

Según y gracias al resumen de Zamorano et al., la contextualización es el momento del análisis de las circunstancias del evento, hecho o situación para identificar las necesidades y el problema a resolver. El diseño creativo es la etapa de la resolución del problema, en donde converge el pensamiento divergente, la autonomía, la colaboración y la creatividad; ya que es un método en donde las tareas se resuelven en equipo con roles específicos, por ejemplo: el constructor, el diseñador, el investigador, o lo que aplique a cada situación. En cuanto al toque emocional, es la etapa en donde los alumnos reflexionan a partir del trabajo elaborado y de su propio trabajo, en donde se promueve el contar la experiencia personas y la gratitud hacia sus compañeros (2018). Sobre el docente, Zamorano et al. Apuntan a la función de guía y orientador, en donde el docente es un ente activo para fomentar el programa de manera atractiva; a partir de conocer las necesidades emocionales e intelectuales de sus alumnos.

Desde el aula universitaria, el fin de STEAM es mantener y generar vínculos comunicativos, alianzas, colaboraciones con diversos miembros de la comunidad universitaria o bien con otras instituciones o universidades, al igual que la integración de los padres de familia y la comunidad en general. Aunque no hay que perder de vista que estas integraciones han influido en universidades estadounidenses más que latinoamericanas; o mexicanas (en específico).

Características de los docentes y las TIC

Una de las organizaciones que evolucionaron, a partir de la ola de la sociedad del conocimiento y las implicaciones en el área educativa, es la Sociedad Internacional de Tecnología y Educación (ISTE). Esta organización es sin fines de lucro y fue fundada por el estadounidense David Moursund y un grupo de educadores de la Universidad de Oregón. ISTE ha presentado una línea de ayuda a docentes en todo el mundo, especializado en la relación entre tecnología y educación. Esta organización realiza anualmente un evento donde exhiben todo tipo de avances tecnológicos especializados en el ramo educativo, en donde diversas empresas educativas se pueden inscribir y exhibir sus avances; como robótica aplicada, aplicaciones educativas, softwares educativos, o sistemas de aprendizaje (parecidos a blackboard o Moodle) enfocados a alumnos de todas las edades. Así, ISTE creó sus propios estándares, aceptados por la comunidad de educadores que los sigue. Estos estándares son para educadores y alumnos; aquí

sólo especificaremos el de educadores para así enfocarnos a la formación de formadores. Los estándares ISTE para educadores son:

1. Aprendiz: Educadores que mejoran continuamente sus prácticas, aprendiendo de y con otros y la exploración de prácticas probadas y prometedoras que aprovechan las TIC para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes.
2. Líder: Docentes que apoyan y empoderan a sus estudiantes para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.
3. Ciudadano: Docentes que inspiran a sus estudiantes a contribuir positivamente y a participar responsablemente en el mundo digital.
4. Colaborador: Docentes que colaboran con colegas y estudiantes para mejorar sus prácticas, descubrir y compartir recursos e ideas y resolver problemas.
5. Diseñador: Docentes que diseñan actividades y entornos de aprendizaje auténticos que reconozcan y consideren la diversidad de sus estudiantes.
6. Facilitador: Docente facilitador del aprendizaje con el uso de las TIC para apoyar el logro académico de sus estudiantes mediante la puesta en práctica de los estándares en TIC para estudiantes (XNUMX).
7. Analista: Docente que comprende y utiliza datos para mejorar la enseñanza y apoyar a sus estudiantes en el logro de sus objetivos de aprendizaje. (ISTE, 2020)

Estos estándares no se constriñen al desarrollo de métodos o metodologías (como STEAM), sino más bien a lo que se espera de un docente con habilidades digitales; o bien competencias digitales. No obstante, es necesario para el desarrollo de estas habilidades enfrentar los retos desde la formación de docentes.

En México, desde 1993, se ha establecido un programa estratégico en pro de la modernización y de las TIC como herramienta de cambio. Sin embargo, desde el sexenio 2001-2006 se han enfrentado múltiples solicitudes para impulsar políticas informáticas, no teniendo tanto éxito. Para el sexenio 2013-2018, se presentó la Estrategia Digital Nacional la cual planteó adoptar y desarrollar las tecnologías de la información. No obstante, para finales de 2014, a pesar de haber avances, como se observará, el acceso a banda ancha es caro comparado con otros países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la velocidad es baja y el acceso continúa siendo reducido.

Es así como menos del 50% de la población tiene acceso a Internet y a la banda ancha” (Gobierno de México, 2014). Esta información, nos sirve para reflexionar sobre la implementación de la tecnología en ambientes escolares. En este sentido, el idealismo de los estándares ISTE posiblemente sólo las desarrollen las instituciones con acceso a la Internet; lo cual merece una propia investigación. Entonces, ¿qué podemos proponer desde la formación docente?

Metodología

El presente estudio tuvo como objeto de estudio, conocer las percepciones y habilidades de los estudiantes de las carreras de pedagogía sobre las TICS. La metodología es cualitativa, porque queremos comprender el sentido y significado que le dan los estudiantes al uso de las tecnologías desde una visión comprensiva e interpretativa. De acuerdo con Taylor y Bogdan (2016) la investigación cualitativa se caracteriza por explorar percepciones, sentidos, y creencias de los actores desde una aproximación comprensiva, que si bien, no abarca una gran escala de participantes, tiene la ventaja de indagar a profundidad aspectos poco abordados por los enfoques cuantitativos.

Contexto y selección de participantes

El estudio se realizó en los primeros meses del año 2019-2 a un total de 69 estudiantes de séptimo semestre a partir de un foro en la plataforma Blackboard, quienes se encontraban inscritos en la asignatura de Tecnologías Aplicadas en la Educación y eran pertenecientes a la Licenciatura en Docencia en Lengua y Literatura (LDLL), así como en la Licenciatura en Asesoría Psicopedagógica (LAP, con enfoque educativo); de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UABC, de los cuales, 44 forman parte de la LAP y 25 de la licenciatura en DLL.

Recogida de datos

Las encuestas giraron en torno al uso de herramientas tecnológicas y digitales, así como de sus conocimientos; algunas de estas preguntas se elaboraron en torno a los estándares ISTE y considerando el modelo integral STEAM. Obsérvese la tabla 1, la cual describe algunas de las respuestas de la encuesta realizada.

Análisis de datos

Para analizar las respuestas se utilizó la técnica de análisis interpretativo. El objetivo de este análisis buscaba comprender las percepciones y habilidades más significativas y las menos relevantes de los estudiantes. Cabe mencionar, que el instrumento se aplicó durante la clase de Tecnologías Aplicadas a la educación, donde se les explicó previamente el objetivo de la investigación. De esta forma, los datos recolectados fueron suficientes para contestar el objetivo de este proyecto de investigación y, seguir explorando en la misma línea de indagación.

Consideraciones éticas

Durante la aplicación de la encuesta, las investigadoras comentaron a los estudiantes que sus nombres permanecerían anónimos y que este estudio era

sólo con fines educativos para mejorar los programas y planes de clase, y que, por tanto, no repercutiría en su evaluación del curso.

Tabla 1.
Preguntas de la encuesta con sus respuestas.

Preguntas	Respuestas comunes
¿Cuento con computadora o laptop personal?	El resultado fue que, de 69 alumnos, 39 cuentan con una computadora o laptop personal.
¿Cuento con celular?	Todos admitieron tener un celular con funciones básicas para redes sociales.
¿Me gusta la tecnología?, ¿por qué?	La mayoría admite que tiene gusto por la tecnología, sin embargo, sienten que no dominan diversas herramientas o que desconocen cómo buscar información. Algunos otros sienten que pierden la conexión de hablar con otras personas.
¿Cuánto tiempo invierto al día en celulares y computadoras?	Un total de 29 alumnos admiten que invierten más de 4 horas a la navegación por la Internet. Un total de 28 estudiantes invierte su tiempo de 2 a 4 horas al día. Así mismo, 12 estudiantes sólo lo hacen de 1 a 2 horas.
¿Qué programas uso cotidianamente?	Entre las respuestas se obtuvieron los siguientes nombres: Word, Power Point, redes sociales, vídeo, música, Google, adobe Photoshop.
¿Cuáles son los buscadores que utilizas para realizar tus trabajos académicos?	El total contestó: Google. Y un total de 14 personas: Redalyc.
¿Qué programas educativos conoces?	Sólo un alumno ubicó la aplicación Educaplay.
¿Considero importante integración de las TIC en la educación?, ¿por qué?	El total de los alumnos lo cree importante, debido a que sienten que las generaciones futuras saben manejar estas tecnologías que no saben utilizar; admiten que no utilizan o conocen todas las funciones de los programas que utilizan cotidianamente.
¿Conoces cuáles son los estándares ISTE?	El total de la población respondió que desconocía qué y cuáles eran los estándares ISTE.
¿Sabes qué significa STEAM?	El total de la población respondió que desconocía el significado de STEAM.
¿Sabías que existe una taxonomía de habilidades digitales?	El total de la población respondió que desconocía dicha taxonomía.
¿Deseas desarrollar algo a partir de las TIC?, ¿por qué?	La mayoría opina que le gustaría, pero que no posee estas habilidades para crear algo con respecto a las TIC y que, además, no tienen los recursos o no saben cómo gestionarlos.

Fuente. Elaboración propia.

Resultados

La tabla 1 muestra algunos de los resultados que se obtuvieron tras la aplicación de la encuesta a los estudiantes. A continuación, se detallan algunos de ellos.

De acuerdo a lo anterior, la mayoría de los estudiantes cuentan con laptop personal, es decir, 39 de 69. Esto nos lleva a pensar que más del cincuenta por ciento cuentan con el equipo básico para acceder a internet. No obstante, es interesante ver que todos cuentan con un dispositivo móvil, lo interesante de este aspecto, sería indagar cuáles son sus usos, porque quizá presentan una tendencia más inclinada hacia el uso de las redes sociales, y no tanto como una herramienta de investigación.

Asimismo, podemos notar que los alumnos dominan solamente las herramientas de edición de textos o para tareas escolares como la paquetería de Microsoft Office. Así mismo, el buscador utilizado es Google, lo que nos lleva a preguntarnos qué sucede con los buscadores académicos como Redalyc, SciELO, Dialnet, Scholerpedia, EBSCO, BASE, ERIC, e incluso el propio Google Académico, entre otros. Además, desconocen las bases de los programas relacionados con las TIC y el panorama educativo, ya que no conocían los eventos internacionales de ISTE o bien el enfoque de STEAM como otra forma de atender las asignaturas.

Además de esta encuesta, a partir de dicha asignatura se pudieron observar algunos otros detalles que no se alcanzaron a percibir en esta encuesta. Estos fueron sus habilidades para aprender a utilizar otras herramientas como: editor de vídeo, grabadora de audio (para podcast), o aplicaciones educativas como: brainpop, anatomy learning, vídeo sciencie, khan academy, entre otros.

A la mayoría de los alumnos les costó adaptarse a estas aplicaciones debido a que no dominan el idioma inglés. También se pudo percibir que desconocen de páginas educativas, así como buscar información y encontrar información confiable; ya que suelen utilizar las primeras dos páginas de Google para sus trabajos académicos.

Además, cuando se ha comentado sobre el porqué de su desconocimiento han apuntado a la falta de recursos tanto en las instituciones en las que han estudiado (formación básica y media superior) como en sus propias posibilidades, aunado a la poca disposición de sus profesores o bien de su conocimiento.

Conclusiones

El objetivo de este artículo fue conocer las percepciones y habilidades de los estudiantes de docencia en relación al uso de las TICS. En el apartado teórico hemos tratado de trazar una línea sobre las TIC y su relación con la sociedad del conocimiento, y cómo la educación se ha apropiado de estos términos en pro de la mejora de la comunidad. Así se ha definido que las TIC parte de tres medios básicos, donde se incluye la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones. En donde sus características se mantienen a pesar del paso

del tiempo y la integración de la Internet. Así la red digital nos ha invadido con sus beneficios, pero al mismo tiempo ofreciendo un exceso de información, la cual si no se tiene pensamiento crítico -de selección, por ejemplo- será agobiante descartar información y la tendencia será seleccionar las primeras opciones del buscador más famoso: Google.

Por otro lado, para el desarrollo de la sociedad del conocimiento la educación ha sido de gran importancia, y entendiendo hacia dónde van estas necesidades, han emergido otros enfoques como STEAM o como organizaciones creadas por educadores y para educadores que desean difundir el uso de las TIC en el aula como ISTE. No obstante, estos avances en otras partes del mundo no se pueden ver reflejados en nuestro contexto mexicano debido a las políticas informáticas y al presupuesto que se le ha dado.

Por lo anterior, si bien los futuros docentes reconocen la importancia de las TIC en la educación aún quedan vacíos ciertos espacios, en donde, a partir de una pequeña encuesta y la observación empírica, hemos podido concluir que no tienen una opinión con respecto a las propuestas actuales y que tampoco las han experimentado. Así mismo, los alumnos evidencian la falta de recursos para desarrollar propuestas en este ámbito, aunado a la falta de información de sus profesores o de la nula disposición de elementos digitales en sus aulas. Todo ello genera un poco de preocupación por el futuro en las aulas y si en verdad es viable incluir estas nuevas propuestas que se gestan desde Estados Unidos; como STEAM o ISTE.

A partir de lo anterior, se propone ahondar en la relación entre el pensamiento crítico y el desarrollo de las TIC en el aula. Puesto que el exceso de información podría ser un tema más preocupante, ya que la Internet, para la búsqueda de información, sí resulta propicia de explicar. Esto nos lleva a una necesidad primaria que es la alfabetización digital, puesto que las propuestas de nuevas formas y métodos aún parecen muy lejanas para nuestro contexto en particular, ya que estas propuestas necesitan de Internet en el aula; o de robots y softwares de paga; aunque se sabe de la existencia de softwares libres.

Referencias

- Área, M., Gros, B., & Marzal, M. (2008). *Alfabetizaciones Y Tecnologías De La Información Y La Comunicación*. España: Síntesis.
- Cabero, J. (1998). Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas. En Lorenzo, M. y otros (Coords): *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales* (pp. 197-206). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Castells. M. Internet Y La Sociedad Red. Lección Inaugural Del Programa De Doctorado Sobre La Sociedad De La Información Y El Conocimiento. [Http://Www.Uoc.Edu/Web/Esp/Articles/Castells/Castellsmain1.Html](http://Www.Uoc.Edu/Web/Esp/Articles/Castells/Castellsmain1.Html)
- Gobierno De México (2014). México Conectado 2014. Acciones México Conectado. Conectividad en sitios y espacios públicos. Secretaría de

- Comunicaciones y Transportes. Recuperado de:
[Http://Www.Mexicoconectado.Gob.Mx/Index. Php/Sobre-Mexico-Conectado.](http://www.Mexicoconectado.Gob.Mx/Index.Php/Sobre-Mexico-Conectado)
- ISTE (2020). Estándares Para Educadores. Recuperado De:
[Https://Www.Iste.Org/Es/Standards/For-Educators](https://www.Iste.Org/Es/Standards/For-Educators)
- Jacovkis, P. M. (2012). Las Tic En América Latina: Historia E Impacto Social. *Revista Iberoamericana De Ciencia, Tecnología Y Sociedad*, 6(18), 63-64.
- Krugüer, K. (2006) El concepto de la sociedad del conocimiento, en revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales. Universidad De Barcelona. Volumen XI, 683, 25 de octubre De 2006.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Recuperado de:
[Http:// Unesdoc.Unesco. Org/Images/ 0014/001419/141908s.Pdf](http://Unesdoc.Unesco.Org/Images/0014/001419/141908s.Pdf)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2016). *Perspectivas Económicas de América Latina 2017: Juventud, Competencias y Emprendimiento*. París: OCDE. Recuperado de
[Http://Dx.Doi.Org/10.1787/Leo-2017-Es.](http://Dx.Doi.Org/10.1787/Leo-2017-Es)
- Sánchez, E. (2008). Las Tecnologías de Información y Comunicación (Tic) Desde *Una Perspectiva Social Revista Electrónica Educare*, Vol. XII,155-162 Costa Rica: Universidad Nacional Heredia.
- Taylor, S. & Bogdan. (2016). *Introduction to qualitative research methods: a guidebook and resource*. New Jersey, USA: John Wiley & Son
- Tsurusaki, B. K., Tzou, C., Conner, L. D. C., & Guthrie, M. 2017. 5th - 7th Grade Girls' Conceptions of Creativity: Implications for Steam Education. *Creative Education*, 8(2), 255–271. [Https://Doi.Org/10.4236/Ce.2017.82020](https://doi.org/10.4236/ce.2017.82020)
- Zamorano, García & Reyes, (2018). Educación para el sujeto del siglo XXI: principales características del enfoque STEAM desde la mirada educacional. *Contextos: Estudios de humanidades y ciencias sociales*.

LA INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA EN NIÑOS Y ADOLESCENTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN LAS INSTITUCIONES CULTURALES.

THE SOCIO-EDUCATIONAL INCLUSION IN CHILDREN AND ADOLESCENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN CULTURAL INSTITUTIONS.

Oxana Rodríguez Reyes (1), Arletty Casalis Nogués (2) y Marilé Armas Arencibia (3)

-
- 1.- Investigadora en evaluación educativa. Profesora de la Universidad Agraria de La Habana. Facultad de Ciencias Sociales y humanísticas. E- mail: oxana@unah.edu.cu
2.- Estudiantes de cuarto año de la Licenciatura en Gestión Sociocultural para el Desarrollo, Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas, Universidad Agraria de La Habana. E- mail: arle.98@nauta.cu
3.- Estudiantes de cuarto año de la Licenciatura en Gestión Sociocultural para el Desarrollo, Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas, Universidad Agraria de La Habana.
-

Recibido: 03 de mayo de 2020
Aceptado: 20 de junio de 2020

Resumen

El objetivo de esta investigación es describir el estado actual de la inclusión socioeducativa de niños y adolescentes en las instituciones culturales. Se realiza un estudio cualitativo de tipo exploratorio. Integraron la muestra los directivos, especialista e instructores de arte de las instituciones culturales, además de directivos, docentes y alumnos de una escuela especial. Para la obtención de información fue utilizada la observación participante, la entrevista en profundidad y la revisión de documentos. A partir del enfoque de análisis de datos cualitativos se identificaron las principales deficiencias que hoy presenta la inclusión socioeducativa en las instituciones culturales y las barreras que influyen para lograrlo como la preparación del personal, las representaciones sociales sobre la discapacidad intelectual y la falta de vínculo entre las instituciones y la escuela.

Palabras clave: equidad, inclusión, participación, comunidad.

Abstract

The objective of this research is to describe the current state of the socio-educational inclusion of children and adolescents in cultural institutions. A qualitative exploratory study is carried out. The sample included managers, specialists and art instructors from cultural institutions, as well as managers, teachers and students from a special school. Participant observation, in-depth interview, and document review were used to obtain information. Based on the qualitative data analysis approach, the main deficiencies that socio-educational inclusion in cultural institutions presents today

and the barriers that influence this are identified, such as staff preparation, social representations about intellectual disability and the lack of link between institutions and school.

Keywords; equity, inclusion, participation, community.

Introducción

La inclusión educativa es un tema que ha cobrado gran importancia en los últimos años. Desde sus inicios ha tenido como propósito fundamental enfrentar los altos índices de exclusión por la diversidad de raza, clase social, origen étnico, religión, género y capacidades que existen en la mayoría de los sistemas educativos. También persigue que todos, sin distinción, reciban una educación de calidad en igualdad de condiciones y derechos.

En 1994 la Declaración de Salamanca proclama la inclusión como el medio más eficaz para educar a todos los niños y jóvenes en el sistema educativo ordinario, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales y sociales. En su Marco de Acción, punto 3, proclama:

“Las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas, u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados...” (UNESCO, 1994, p. 61).

Posteriormente la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad que fuera adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, (2006), se hace un llamado a la inclusión; su propósito no es otro que “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente” (ONU, 2006, p. 5).

En esta misma tónica, la UNESCO en su reunión número cuarenta y ocho en Ginebra, invita a reconocer que la educación inclusiva es un proceso continuo dirigido a ofrecer educación de calidad para todos, respetando la diversidad y las diferentes necesidades, habilidades, características y expectativas de aprendizaje de los estudiantes y de las comunidades, eliminando toda forma de discriminación (Organización de las Naciones Unidas, para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2009, p.126).

La Agenda de Desarrollo Sostenible (Agenda 2030) en varios de sus objetivos hace un llamado a la inclusión de personas con discapacidad, en cuanto al acceso igualitario a todos los niveles de enseñanza y la formación profesional, al trabajo decente y el crecimiento económico, la reducción de las desigualdades, el acceso a sistemas de transporte seguros, asequibles y sostenibles.

Ello es una muestra que la inclusión de las personas con discapacidad no debe ser solamente en los espacios escolares, la inclusión debe llevarse en todos los espacios sociales, políticos económicos. La misma lleva el esfuerzo de toda la

comunidad donde se necesita de su participación para lograrlo y se ha convertido en un reto de la sociedad actual.

El tema de la inclusión educativa ha sido objeto de análisis por varios estudiosos del tema. Según Ainscow (2001, p 146) es el proceso de incremento de la participación de los alumnos en las culturas, currículos y comunidades de sus escuelas locales. Para Booth (2006, p. 212) tiene que ver con los procesos de puesta en práctica de determinados valores y principios éticos en los centros y en las aulas.

Ainscow; Booth; y Dyson (2006, p. 3) defienden la idea que es un “proceso sistémico de mejora e innovación educativa para promover la presencia, el rendimiento y la participación de todo el alumnado en la vida escolar de los centros donde son escolarizados.”

Ecehita (2008, p.13) considera a la inclusión educativa un “proceso de reestructuración escolar relativo a la puesta en marcha, precisamente, de procesos de innovación y mejora que acerquen a los centros al objetivo de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes de su localidad.” Borges y Orosco (2014, p. 14) plantean que es el “derecho de todos a una educación de calidad.”

Otros autores incluyen en sus definiciones que en la inclusión educativa debe estar la participación de toda la sociedad. “La inclusión debería considerarse, a su vez, como un proceso social en el que todos los ciudadanos y ciudadanas han de colaborar. (López y Carmona, 2018, p. 85)

McMahon, Keys, Berardi, Crouch y Coker (2016, p. 658) consideran la inclusión, como un constructo multidimensional con cuatro dominios de buenas prácticas: inclusión organizacional, inclusión académica, evaluación y planificación e inclusión social.

En su tesis de doctorado Patricia Anabel Plancarte Cansino incluye en su definición sobre inclusión educativa la participación de la familia y la comunidad.

La inclusión educativa es un proceso en donde participan todos los alumnos, profesores, administrativos, padres de familia, así como la comunidad aledaña y se enfoca a eliminar la exclusión y a brindar una educación efectiva y de calidad a todos los educandos, por medio de cambios o reestructuras en los centros escolares en relación con las políticas, las actitudes, los valores y las prácticas. (Plancarte, 2016, p 32).

Otros estudiosos del tema como (Meza, 2010; Gutiérrez, 2011 y Martín y Sánchez, 2016) también consideran que la inclusión debe potenciar el incremento de participación de todas las personas en la escuela y en la sociedad.

La inclusión hay que mirarla más allá de los límites de la escuela. Es necesario ampliar los espacios educativos que existen en la comunidad para lograr así una sociedad más inclusiva. Además de las instituciones educativas, las diferentes instituciones y organizaciones de la comunidad son espacios que contribuyen a la formación, socialización y participación de todas las personas.

Trabajar por la inclusión socioeducativa implica reconocer a cada persona como un ser único e irreplicable. Es tener en cuenta sus aptitudes y capacidades y darle la oportunidad de que las desarrolle para que pueda transitar su propio

camino de manera independiente. Es aceptar que la sociedad es diversa y todos formamos parte de ella. “Por tanto resulta fundamental comenzar a crear los mecanismos necesarios para sensibilizar a todo el conjunto de la sociedad y hacer partícipes a todos los actores sociales para alcanzar la inclusión.”(López y Carmona, 2018, p 85-86)

La comunidad es un agente activo del desarrollo de la sociedad. Como grupo social cumple diversas funciones que la convierten en una influyente fuerza educativa que facilita el proceso educativo realizado en las instituciones educativas y a la vez se convierte en un espacio privilegiado para la inclusión educativa.

El modelo inclusivo supone una ampliación de miras para forjar un frente común por el bienestar social. Ya no se trata de que un determinado colectivo se una para defender sus derechos sino de que todos los colectivos considerados vulnerables se entretujan en un frente común para conseguir un mayor nivel de bienestar. Esto supone un cambio de enfoque en el asociacionismo de modo que una determinada causa, además de buscar medios para su propio fin, se alíe con otras causas para llegar a un fin superior que es el bienestar colectivo. Una sociedad inclusiva necesita mirarse colectivamente en el espejo de la diversidad; por eso tiene su piedra angular en el reconocimiento y la visualización del mosaico social que nos es propio para, a partir de ese mosaico, generar un espacio de interdependencias en el que se produzcan sinergias que caminen hacia el bienestar colectivo. (Pérez, 2017, p 14-15)

La inclusión socioeducativa de las personas con discapacidad está encaminada a contribuir a que puedan desarrollar al máximo sus capacidades físicas y mentales, tener acceso a los servicios y a las oportunidades comunes y ser colaboradores activos dentro de la comunidad y de la sociedad en general. La inclusión ha de verse como un proceso donde se implique a toda la sociedad. En Cuba se le presta especial atención a la inclusión de las personas con discapacidad intelectual. No obstante todavía son insuficientes los esfuerzos por lograr una mayor participación de estas personas en la vida social.

Para lograr la inclusión socioeducativa es necesario potenciar la articulación del proceso educativo y la práctica social con el fin de alcanzar los objetivos socioeducativos en niños, adolescentes y jóvenes en correspondencia con la variabilidad en el desarrollo del aprendizaje, mediado por la participación de agentes socializadores. Por lo que esta investigación tiene como **objetivo**: Describir el estado actual de la inclusión socioeducativa de niños y adolescentes con discapacidad intelectual en las instituciones culturales.

Este trabajo forma parte de los resultados del proyecto de investigación: La inclusión socioeducativa de niños adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual. Una participación de todos.

Metodología

El estudio se desarrolló en las instituciones culturales y la escuela especial de un municipio de la provincia de Mayabeque en Cuba. Participaron los 4

directores y 4 subdirectores de las instituciones culturales, así como sus 15 especialistas y los 7 instructores de arte.

De la escuela especial formaron parte de la investigación su director, el subdirector, los dos jefes de ciclo, los 26 maestros y el instructor de arte. También fue seleccionada de una matrícula de 148 alumnos de primero a noveno grado una muestra no probabilística de tipo intencional, 45 alumnos, con una representación de 5 alumnos por cada grado. Para realizar esta selección se tuvo en cuenta el criterio de los maestros sobre los niños que manifestaban mayores inclinaciones por las manifestaciones artísticas.

La metodología utilizada es la cualitativa. “La investigación cualitativa se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, sobre todo de los humanos y sus instituciones (busca interpretar lo que va captando activamente).” (Hernández, Fernández, Baptista, 2010, p. 9) Se realizó un estudio exploratorio. “Los estudios exploratorios se efectúan, normalmente, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes.” (Hernández, Fernández, Baptista, 2010, p. 79)

Durante la investigación fueron utilizados diferentes métodos y técnicas de obtención de información como la observación participante que permitió identificar cómo desde la escuela especial y las instituciones culturales de la comunidad se trabaja para la inclusión socioeducativa de niños y adolescentes con discapacidad intelectual.

La entrevista en profundidad a directivos, docentes y alumnos de la escuela especial y a los directivos y trabajadores de las instituciones culturales con el fin de conocer cómo conciben la inclusión socioeducativa y cuáles son las representaciones sociales que tienen sobre las personas con discapacidad intelectual y su inclusión en la vida social.

El análisis de documento se utilizó con el propósito de indagar en la forma que estas instituciones tienen planificada la inclusión socioeducativa de las personas con discapacidad intelectual. Fueron analizadas fuentes de información como las Planificación estratégica, la programación cultural, actas, documentos de proyectos, estrategia institucional.

Para el procesamiento de la información se utilizó el enfoque de análisis de los datos cualitativos (Taylor y Bogdan, 1994, p. 161). Se realizó en tres fases: descubrimiento, codificación y relativización de los datos. En la primera fase se procedió a revisar exhaustivamente los datos obtenidos con las técnicas aplicadas para identificar las tendencias de la inclusión socioeducativa de niños y adolescentes con discapacidad intelectual en las instituciones culturales.

En la segunda fase fueron codificados los datos a través de diferentes categorías que permitieron establecer redes de relación entre las políticas establecidas para la inclusión socioeducativa, las prácticas y las barreras que influyen negativamente en la promoción de la inclusión socioeducativa.

Categorías establecidas para el análisis de los datos:

- Dominio de las características de las personas con discapacidad intelectual.
- Conocimiento de las actitudes que promueven la inclusión de las personas con discapacidad intelectual de su comunidad.
- Representación que tienen los agentes socializadores sobre posibilidades de desarrollo las personas con discapacidad intelectual.
- Coordinación de formas de apoyo a las personas con discapacidad intelectual.
- Existencia de estrategias para la inclusión socioeducativa a las personas con discapacidad intelectual.
- Capacitación para la inclusión socioeducativa de las personas con discapacidad.
- Planificación de espacios y servicios culturales para las personas con discapacidad intelectual.
- Inclusión de las personas con discapacidad intelectual en espacios, servicios culturales, recreativos y deportivos.
- Barreras que limitan la participación de las personas con discapacidad intelectual en las instituciones culturales.

Durante la tercera fase se realizó la interpretación del contenido de los datos obtenidos lo que permitió develar las representaciones sociales que tienen los trabajadores de las instituciones culturales sobre las personas con discapacidad intelectual y las barreras que afectan hoy su inclusión en estas instituciones.

Resultados.

Análisis de documentos.

A través del análisis de documentos se pudo constatar que en la Escuela Especial están planificados diferentes proyectos educativos de grupo como: “Jugando aprendo”, “Las semillitas del futuro”, “Amo a mi patria”, “Así me preparo”, “La naturaleza y yo”. Estos proyectos educativos se desarrollan a partir de las actividades complementarias planificadas. Las actividades complementarias planificadas son los círculos de interés, actividades deportivas, actividades culturales y concursos.

Los círculos de interés que integran estos proyectos son el de economía doméstica, confecciones, peluquería, artesanía y plantas medicinales. Estos círculos de interés contribuyen a la independencia de estos niños y adolescentes, a la formación de habilidades para su futura incorporación a la vida sociolaboral.

Las actividades deportivas concebidas en estos proyectos se encuentran las olimpiadas especiales, los encuentros deportivos entre grupos. Las actividades culturales están relacionadas con la realización de matutinos con fechas señaladas, actividades en la biblioteca de la escuela.

En los concursos planificados, los niños pueden participar en la modalidad de artes plásticas y literatura. Los temas de los concursos han sido: “Mi escuela alegre y bonita”, “Leer a Martí”, “Sabe más quien lee más”, “Por un futuro mejor”.

En la escuela también se conciben otros proyectos institucionales como:

Proyecto Complementario: “Pintando un sueño”. Está dirigido a los estudiantes interesados por el mundo de las Artes Plásticas. El mismo se propone acercar a los alumnos a la creación plástica, partiendo de sus necesidades y sus capacidades específicas en general. Este proyecto, contribuye al mejoramiento de las capacidades psíquicas y físicas de los escolares con retraso mental, a una mejor comprensión de las diferentes manifestaciones de plásticas y al desarrollo de la capacidad para crear.

Proyecto complementario: Arte y costura. Tiene como objetivo contribuir al desarrollo de manualidades en los alumnos que en un futuro le sea útil para su vida sociolaboral.

Proyecto Educativo: “Pequeños Planetarios”. Persigue desarrollar sentimientos de identidad cubana, amor, orgullo y respeto por la Patria, la Revolución, los Símbolos, los héroes y mártires. Sentir respeto por sí mismos y por las personas que le rodea (familia, maestros y comunidad) mostrando afecto, honradez y solidaridad. Concientizar en ellos el ahorro y el cuidado de los medios básicos de la escuela, el cuidado del medio ambiente, la protección de la salud.

En los documentos no se aprecia que estas actividades que realiza la escuela se realicen de conjunto con las instituciones culturales. Tampoco existen convenios de trabajo firmados entre la escuela y estas instituciones. Lo anterior indica falta de vínculo entre la escuela y las instituciones culturales de la comunidad.

En las instituciones culturales se puede constatar lo siguiente:

- **Casa de cultura**

La casa de cultura tiene como misión irradiar la cultura en el municipio. Trabajar con el talento artístico, y los artistas aficionados. Contribuir al fortalecimiento de la identidad cultural nacional y la salvaguarda de las tradiciones culturales del país.

En la planeación estratégica de esta institución se proponen como uno de los objetivos trabajar con personas con discapacidad. Pero en la consulta de otros documentos se constata que este objetivo no se cumple.

La casa de cultura ofrece como principal servicio cultural a la población, los talleres de música, teatro, danza, literatura y artes plásticas para niños y adolescentes. Sin embargo al revisar las matrículas de estos cursos no existen matriculadas personas con discapacidad intelectual.

Al examinar la programación mensual aparecen diferentes espacios culturales como encuentro con escritores, peña de la trova, actividades para el adulto mayor, encuentro de artesanos, concursos, exposiciones de artes plásticas, exposiciones de artes manuales. Sin embargo en ninguno de estos espacios se incluyen a las personas con discapacidad intelectual.

- **Biblioteca**

Las bibliotecas tienen dentro de sus principales tareas el trabajo cultural comunitario y la promoción de la lectura.

En la programación mensual de la biblioteca se observó que dentro de los espacios culturales ofertados a la población están los encuentros literarios, la celebración de efemérides, conferencias, talleres, homenajes a figuras relevantes de la cultura local o nacional, concursos. Tienen mensualmente espacios fijos como el café literario “Prosas y Versos del Alma”, “Leer a Martí” que se realiza con niños de las escuelas primarias para fomentar el hábito de la lectura desde edades tempranas, “Conociendo nuestra historia” dirigido a estudiantes de la Secundaria Básica y el de “Historia y tradición” dedicado a los adultos mayores con el fin de dar a conocer las principales historias y tradiciones del municipio.

Hay creada una sala para trabajar con las personas ciegas y débiles visuales. En espacios que tiene la biblioteca ha realizado lectura de las décimas de Tomasita Quiala, repentista ciega y han abordado la vida del músico Arsenio Rodríguez “El ciego maravilloso”.

La revisión de la programación, el plan de trabajo y en las actas de visitas se corrobora que en estos espacios no hay incluidas personas con discapacidad intelectual. Tampoco se crean espacios para ellos. Los espacios fijos dedicados a niños y adolescentes, ninguno se realiza en la escuela especial y tampoco se invita a estos niños y adolescentes a participar en ellos. Solo conciben un concurso al año para niños y adolescentes con discapacidad intelectual.

- **Centro Provincial de Artes Plásticas y Galería de Arte.**

Esta institución tiene como misión divulgar y promover las artes plásticas en todas sus especialidades. Dentro de sus líneas de trabajo se encuentran:

- Exposiciones
- Proyectos
- Visitas metodológicas
- Trabajo con artistas aficionados que incluye a los minusválidos, débiles visuales y reclusos
- La implementación de proyectos culturales en barrios con características marginales.

Desde las líneas de trabajo no se proyecta trabajar con las personas que tienen discapacidad intelectual porque solo incluyen el trabajo con los artistas aficionados a los minusválidos y débiles visuales por lo que desde su planeación estratégica excluye a las personas con discapacidad intelectual.

Esta institución tiene dentro de sus espacios fijos las exposiciones de artes visuales y las peñas culturales. En los informes de las exposiciones no aparece ninguna dedicada a personas con discapacidad intelectual.

Se realizan talleres de artes visuales con niños y adolescentes, sin embargo en las matriculas de estos talleres se constata que no hay matriculados niños y adolescentes con discapacidad intelectual.

- **La casa de la Décima de Mayabeque.**

Institución creada con el fin de divulgar, promocionar y salvaguardar el punto cubano, reconocido como patrimonio inmaterial de la humanidad.

En esta institución existe 1 taller de repentismo infantil donde se le enseña a los niños a improvisar, escribir e interpretar la décima a partir de las diferentes tonadas campesinas que existen. También hay un taller de acompañamiento musical donde los niños aprenden a tocar diferentes instrumentos como el tres, la guitarra, el laúd y la percusión menor.

Esta institución entre las labores que realiza está el apadrinamiento de la escuela especial Héroes de la Patria, sin embargo solamente un adolescente Síndrome de Down está integrado a sus talleres.

No existen evidencias que indiquen la existencia de un trabajo sistemático conjunto entre esta institución y la escuela especial.

Estas instituciones objeto de análisis, no tienen firmados convenios de trabajo con la escuela especial. En los estudios de públicos realizados ninguno estuvo dedicado a las personas con discapacidad intelectual para conocer sus gustos, preferencias, motivaciones e intereses.

Los informes de divulgación de sus actividades o convocatorias a talleres para niños y adolescentes realizadas en las escuelas no se observa a la escuela especial como objeto de esta divulgación.

Los resultados obtenidos con análisis de documentos se evidencian un déficit en el trabajo que deben realizar las instituciones culturales de Güines en la inclusión socioeducativa de niños y adolescentes con discapacidad intelectual.

Resultados de la observación participante.

Con la realización de la observación participante en la escuela se pudo apreciar que todos los alumnos están vinculados a los proyectos tanto de grupo como complementarios. Las actividades que se realizan en estos proyectos ya sean las culturales, deportivas o la participación en concursos, posibilitan el desarrollo de habilidades, la formación de valores, la socialización, el fortalecimiento de la autoestima.

Los círculos de interés contribuyen a su formación vocacional, se relacionan con determinados oficios que les facilitan en un futuro su inserción sociolaboral. Los niños se muestran motivados por participar en las actividades que la escuela planifica y se identifican con los oficios que van aprendiendo en la escuela. En las actividades que realiza la escuela no se observa apoyo de las instituciones culturales. Todas son desarrolladas por los docentes de la escuela. En la observación realizada en las instituciones culturales se constató que en los talleres realizados en estas instituciones no participan niños y adolescentes con

discapacidad intelectual. Solamente un adolescente Síndrome de Down participa en los talleres de repentismo de la casa de la décima.



Figura 1: Evidencia del taller repentismo de la casa de la décima. Fuente: Elaboración propia.

En los espacios culturales dedicados a niños y adolescentes, no participan niños con discapacidad intelectual.

Resultados de la entrevista en profundidad

En la entrevista realizada a directivos y maestros de la escuela especial expresaron que en la escuela existe una gran preocupación por la inclusión socioeducativa de sus alumnos, muestra de eso son los proyectos de grupo y otros proyectos que se realizan en la escuela como el de pintando un sueño, arte y costura, los pequeños planetarios. Los diferentes círculos de interés asociados a los proyectos de grupo. Las actividades deportivas y culturales. Todo esto tiene como objetivos desarrollar sus habilidades, identificar sus potencialidades, prepararlos para la vida futura independiente y la inserción sociolaboral.

En estas actividades que realiza la escuela solo participan los docentes. Los círculos de interés y los proyectos son ejecutados por ellos, al igual que las actividades deportivas y culturales.

Los entrevistados argumentaron que reciben poco apoyo de las instituciones culturales, que los talleres y proyectos que se realizan en la escuela podrían ser enriquecidos por especialistas de estas instituciones. A la institución educativa no se le informa de las actividades que tiene lugar en estas instituciones, tampoco se establecen convenios de trabajo entre cultura y la escuela. En las instituciones culturales no se conciben espacios, ni servicios para las personas con discapacidad intelectual y en los que existen no se les integra, tampoco se realizan actividades donde se les incluya.

Plantean que las instituciones culturales tienen mayores potencialidades para trabajar con estos niños en diferentes manifestaciones artísticas como la danza, la música, el teatro, la literatura y las artes plásticas que contribuiría a desarrollar habilidades de socialización e independencia de estos ellos, pero no existe integración.

Reconocen que desde la institución educativa tampoco se ha trazado una estrategia para establecer vínculos con las instituciones culturales, la firma de

convenios de trabajo, no se les convoca a participar de conjunto en estos talleres que tiene la escuela y así favorecer la inclusión socioeducativa de niños y adolescentes en estas instituciones.

En la entrevista con los niños de la escuela especial comentaron que no visitan la casa de la décima, la galería de arte, la biblioteca, ni la casa de la cultura. Si conocen que hay un niño de la escuela que asiste a la casa de la décima y canta décimas y a ellos les gusta mucho.

Expresaron que no conocen las actividades que allí se realizan solo que en la casa de la décima enseñan a cantar porque han visto al niño de la escuela que asiste a esta institución cantar en la escuela.

Al preguntarles si les gustaría aprender a cantar, a pintar, a bailar, a actuar, todos manifestaron que le gustaba aprender alguna de ellas pero que no tienen maestros que les enseñe a hacerlo.

Los niños reconocieron que nunca vienen de las instituciones culturales a invitarlos a participar en los talleres de música, danza, pintura y teatro y tampoco a que participen en sus actividades.

Los estudiantes comentaron en cuanto a la casa de la décima que mantienen relaciones con la misma y les gusta ver cantar y actuar a los niños de allí, de manera que a algunos les gustaría formar parte de ellos. Así se puede observar la falta de promoción de los talleres que esta brinda ya que a pesar de las opciones que esta institución ofrece, muchos no conocen de sus actividades y las captaciones que hacen.



Figura 2: Evidencia de entrevista con los niños de la Escuela Especial. Fuente: Elaboración propia.

Al entrevistar a directivos y trabajadores de las instituciones culturales reconocen que conocen poco de las características que tienen las personas con discapacidad y que dentro de las actitudes inclusivas una debe ser la de preocuparse por conocer las características de estas personas, enuncian como otras actitudes inclusivas la de no discriminarlos por su discapacidad, tenerlos en cuenta, darles las posibilidades para la participación en todo los espacios, tener en cuenta sus opiniones.

Consideran que estas personas tienen las mismas posibilidades de participación que el resto porque son seres humanos con los mismos derechos, al igual que todos tiene sus aptitudes, intereses, preferencias, aunque todavía queda mucho por trabajar para lograrlo.

Conocen que las instituciones culturales tienen entre sus deberes trabajar con las personas con discapacidad, incluirlos en los espacios y servicios culturales que ofertan.

Con relación al trabajo con los programas especiales plantean que están recogidos en la planeación estratégica de la institución, pero admiten que es deficiente. En el caso de la casa de la décima su director expresó que desde años trabajan con un adolescente Síndrome de Down y son los padrinos de la escuela especial.

El personal de la biblioteca mencionó que allí se está efectuando el programa de atención a discapacitados, uno de los programas priorizados por el Ministerio de Cultura, pero en estos momentos a los que le dan mayor atención es a los ciegos. Argumenta que tienen una sala creada para ellos donde las especialistas realizan distintas actividades como la lectura de libros, tienen programas informáticos que facilitan este trabajo como los libros hablados, las plataformas interactivas sobre obras literarias. Dan a conocer la obra de personalidades como Luis Braile, las décimas de Tomasita Quiala, repentista ciega, la vida y obra del músico y compositor Arsenio Rodríguez “El cieguito maravilloso”, demostrando como su discapacidad nunca fue un obstáculo para triunfar. Agregaron además que celebran anualmente la fecha del día del autismo.

Reconocen que no tienen vínculos de trabajo con la escuela especial exceptuando la casa de la décima que son los padrinos de esta institución. Consideran que es algo en lo que deben trabajar para acercarse más a estos niños y adolescentes.

Refiriéndose a las estrategias de las instituciones para la inclusión socioeducativa opinaron que no tienen una estrategia determinada para esto. La biblioteca expresó que solo lo tiene concebido para el trabajo con los ciegos y los débiles visuales, la galería de arte que en sus objetivos tienen concebido trabajar con personas con discapacidad visual y motora no han tenido en cuenta la discapacidad intelectual. La casa de la décima que a partir de la inclusión de un niño Síndrome de Down hay otros niños motivados por participar y dentro de su estrategia está la de captar otros niños y adolescentes con esta discapacidad para que se incluyan en los talleres que allí se realizan. Pero reconocen que las instituciones culturales no están enfocadas en trabajar por la inclusión socioeducativa de las personas con discapacidad y tampoco han establecido convenios de trabajo con la escuela especial.

Los entrevistados opinaron que no se sienten preparados para trabajar con niños y adolescentes con discapacidad intelectual porque no es su especialidad, tampoco han pasado cursos que los prepare para hacerlo.

Al indagar si reciben algún apoyo dese la Dirección Municipal de Educación o el Centro Universitario Municipal para prepararlos en este sentido plantearon

que nunca se les ha convocado a participar en cursos o talleres de capacitación que pudieran capacitarlos en el trabajo con este tipo de público.

Sobre la planificación de espacios y servicios culturales para los niños y adolescentes con discapacidad intelectual reconocieron que no los tienen concebidos, que tampoco realizan estudios de este tipo de público por lo que no conocen sus gustos, preferencias, necesidades y motivaciones para así poder programar espacios y servicios culturales que respondan a las exigencias de este tipo de público.

Respecto a cómo incluyen a estos niños en los espacios y servicios existentes el director de la casa de la décima expresó que lo realiza en el mismo taller con los otros niños y adolescentes, recibiendo el mismo tratamiento que el resto. Este aspecto fue valorado como una deficiencia de las instituciones porque cuando realizan las captaciones o divulgan sus actividades nunca lo hacen en la escuela espacial.

Al profundizar sobre las barreras existentes para la inclusión socioeducativa de niños y adolescentes manifestaron que la falta de conocimiento sobre las características de este grupo, que no están preparados para hacerlo, la poca de integración entre ellos y los especialistas en educación especial de la Dirección Municipal de Educación.

Discusión

La inclusión educativa como proceso que implica a toda la sociedad ha sido expuesto por diferentes estudiosos del tema como (Meza, 2010; Gutiérrez, 2011 y Martín y Sánchez, 2016; Plancante, 2016) quienes demuestran la importancia que tiene la comunidad junto a sus instituciones y organizaciones para potenciar la participación de todas las personas en la sociedad sin distinción alguna y el impacto que esto para la formación de las jóvenes generaciones como continuación del proceso educativo que se realiza en las escuelas. La inclusión socioeducativa de las personas con discapacidad intelectual implica reconocer sus aptitudes y capacidades. Debe propiciar que accedan a los servicios y oportunidades que existen en la comunidad y contribuir a que puedan desarrollar al máximo sus capacidades. Para lograrlo es necesario la eliminación de barreras que limitan la participación de estas personas en la vida comunitaria y la formación de una cultura de inclusión social en los miembros de la comunidad.

Las instituciones culturales son agencias educativas con grandes potencialidades para la inclusión socioeducativa de las personas con discapacidad intelectual. Estas instituciones ofertan servicios y espacios culturales que posibilitan el entretenimiento, la socialización, el desarrollo de habilidades y capacidades relacionadas con el arte, el gusto estético hacia las diferentes manifestaciones artísticas. Por lo tanto es fundamental promover el acceso y la participación de las personas con discapacidad intelectual en estas instituciones.

El estudio realizado permitió conocer que la escuela especial a pesar de no recibir apoyo de las instituciones culturales se esfuerza para que todos sus alumnos se sientan parte de un proyecto basado en la inclusión de los niños con

discapacidad intelectual. Pero es deficiente su trabajo en la búsqueda de vínculos con la comunidad que le tributen al perfeccionamiento de su labor. La escuela especial y las instituciones culturales tienen que trabajar por lograr la integración con las instituciones culturales del municipio.

El trabajo por la inclusión socioeducativa de niños y adolescentes de las instituciones culturales es deficiente. Lo cual ha quedado reflejado en su planeación estratégica, su programación, la poca participación de niños y adolescentes con discapacidad intelectual en los espacios culturales y los talleres que se desarrollan en estas instituciones. Otro aspecto es el déficit de espacios y servicios culturales para esta población. La falta de un trabajo conjunto y sistemático de conjunto con la escuela especial, para apoyar todo el trabajo formativo y educativo que tiene lugar en la escuela.

Se identificó como una de las principales barreras para la inclusión socioeducativa de las personas con discapacidad intelectual la falta de conocimiento y preparación de los trabajadores de las instituciones culturales con relación a la discapacidad intelectual y cómo trabajar con estas personas que les permita visualizar la necesidad que tienen de participar en los diferentes espacios y servicios culturales. Otra deficiencia que imposibilita este trabajo es que no se les ofertan cursos de capacitación a este personal relacionado con esta problemática.

Trabajar por la inclusión socioeducativa debe ser tarea no solo de la escuela sino de toda la sociedad. Para lograrlo es imprescindible que se impliquen todos los actores sociales de la comunidad. Esto también implica que se originen cambios desde las culturas y las políticas institucionales con el fin de generar prácticas inclusivas que fomenten la participación activa de todas las personas en la comunidad y la eliminación de cualquier forma de exclusión social.

Referencia

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. "Voz y Quebranto" *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2). 15-27 Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/viewFile/5547/5965>
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida, convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M. A. Verdugo & F. B. Jordán de Urríes (eds.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.
- Borges, S y Orosco, M. (2014). Inclusión Educativa y educación especial un horizonte singular y diverso para igualar las oportunidades de desarrollo. La Habana: Educación Cubana.

- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Gutiérrez, M. (2011). *Evaluación de la inclusión en servicios para personas con discapacidad* (Tesis Doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Gutiérrez, M., Martín, V. y Jenaro, C. (2018). La Cultura, Pieza Clave para Avanzar en la Inclusión en los Centros Educativos. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2) 13-26. Recuperado de <http://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/352> .
- Hernández, R; Fernández, C.; Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ta ed). México D. F. MMcGRAW-HILL.
- López, G. y Carmona, C. (2018). La inclusión socio-educativa de niños y jóvenes con diversidad funcional: perspectiva de las familias. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 83-100. Recuperado de <http://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/351> .
- Martín, M., y Sánchez, M. (2016). Qualitative analysis of topics related to the quality of life of people with disabilities. *Ciencia y Saude Coletiva*, 21(8), 65–74. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232015218.04182016>
- McMahon, S., Keys, B., Berardi, L., Crouch, R., y Coker, C. (2016). School inclusion: a multidimensional framework and links with outcomes among urban youth with disabilities. *Journal of Community Psychology*, 44(5), 656–673. Recuperado de: <http://magojr.com/journalserd/> .
- Meza, G. (2010). *Cultura escolar inclusiva en educación infantil: Percepciones de profesionales y padres* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca.
- ONU. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y protocolo facultativo. Recuperado de <http://www.un.org/esa/tccnvs/>
- ONU. (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. Recuperado de <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Pérez, L. (2017). Herramientas para la inclusión: de la educación a la sociedad. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 13-30. Recuperado de <http://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/307>
- Plancarte, P. (2016) *Índice de Inclusión. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas. Validación de constructo para México*. Tesis en opción al Título de Doctor en Ciencias en Tecnología, Educación y Discapacidad. Universidad de Valencia, Valencia.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- UNESCO. (1994). Informe Final Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, Acceso y Calidad. Marco de Acción y Declaración de Salamanca. Paris: UNESCO/MEC. Recuperado de <http://www.unesco.org/ark/48223/pf0000098427/>
- UNESCO. (2009). Conferencia Internacional de Educación. “Educación Inclusiva: camino hacia el futuro”. Centro Internacional de Conferencias Ginebra. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf

AUTOPERCEPCIÓN DE COMPETENCIAS EN INVESTIGACIÓN EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE ENFERMERÍA

SELF-PERCEPTION IN RESEARCH COMPETENCES IN UNIVERSITY NURSING STUDENTS

Ma. de Jesús Ruiz-Recéndiz (1), Vanesa Jiménez-Arroyo (2), Mayra Itzel Huerta-Baltazar (3), Ma. Lilia Alicia Alcántar-Zavala (4), José Manuel Herrera-Paredes (5) y Alma Rosa Picazo Carranza (6)

-
- 1.- Doctora en Ciencias de Enfermería. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. madejesus.ruiz@umich.mx ORCID: 0000-0002-7979-4215
 - 2.- Doctora en Ciencias de Enfermería. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. van_ja2000@yahoo.com.mx ORCID: 0003-3413-3947
 - 3.- 2.- Doctora en Ciencias de Enfermería. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. efetakumi@gmail.com ORCID: 0000-0003-0908-424X
 - 4.- Doctora en Ciencias de Enfermería. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. lily.alcantar@yahoo.com.mx ORCID: 0000-0003-1528-3077
 5. Doctor en Ciencias de Enfermería. Universidad de Guanajuato. manuelherrera.seade@gmail.com ORCID:0000-0001-7631-5904
 6. Maestra en Administración de Hospitales. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. ORCID: 0000-0001-9954-0792
-

Recibido: 11 de diciembre de 2019

Aceptado: 19 de mayo de 2020

Resumen

Este trabajo tuvo como objetivo evaluar la autopercepción de competencias en investigación de estudiantes universitarios de enfermería. Se desarrolló un estudio descriptivo, no experimental y transversal con una muestra no probabilística de 213 estudiantes de 8º y 9º semestre seleccionados a conveniencia. Se utilizó el instrumento Autoevaluación de habilidades y competencias para la investigación con 40 ítems, cinco dimensiones (Búsqueda de Información, Dominio tecnológico, Dominio metodológico, Comunicación de Resultados y Habilidad para trabajo en equipo de investigación) y escala con cinco opciones de respuesta donde 0 es no desarrollada y 4 es alto; a mayor puntaje es mayor la competencia. Se empleó estadística descriptiva y prueba *U* de Mann-Whitney para diferencias. Los resultados muestran que los estudiantes se perciben con buenas competencias en la escala total (60.1%) y en todas las dimensiones excepto en Habilidad para trabajo en equipo de investigación que fue mínimo necesario (44.1%). Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en grado académico con Búsqueda de Información ($U=4149.000$, $p=.011$) y Habilidad para trabajo en equipo ($U=4408.000$, $p=.05$); en asistencia a eventos académicos con escala total del instrumento ($U=3881.000$, $p=.025$), en Búsqueda de Información ($U=3793.000$, $p=.014$) y en

Comunicación de Resultados ($U=3881.000$, $p=.025$); y en asistencia al Verano Nicolaita con la escala total y todos los dominios ($p<.05$). Existe un buen nivel de competencias en investigación en estudiantes de licenciatura en enfermería.

Palabras clave: autopercepción; competencias; investigación; estudiantes; universitarios

Abstract

This work aimed to evaluate the self-perception of research competencies of university nursing students. A descriptive, non-experimental and cross-sectional study was carried out with a non-probability sample of 213 students from the 8th and 9th semesters selected as appropriate. The instrument Self-assessment of skills and competences was used for research with 40 items, five dimensions (Information Search, Technological domain, Methodological domain, Communication of Results and Skill for research teamwork) and scale with five response options where 0 it is undeveloped and 4 is tall; the higher the score, the greater the competition. Descriptive statistics and the Mann-Whitney U test were used for differences. The results show that the students perceive themselves as having good competences on the full scale (60.1%) and in all dimensions except in Ability to work in a research team, which was the minimum necessary (44.1%). Statistically significant differences were found in academic grade with Information Search ($U = 4149,000$, $p = .011$) and Ability for teamwork ($U = 4408,000$, $p = .05$); in attendance at academic events with full scale of the instrument ($U = 3,881,000$, $p = .025$), in Information Search ($U = 3,793,000$, $p = .014$) and in Communication of Results ($U = 3,881,000$, $p = .025$); and in attendance at Nicolaita Summer with the full scale and all domains ($p < .05$). There is a good level of research competencies in undergraduate nursing students.

Key words: self-perception; competences; investigation; students; university students

Introducción.

En la actualidad muchos programas de licenciatura en enfermería tienen un enfoque en competencias, y consideran no solamente la adquisición de conocimientos, sino también los valores y destrezas. Este proceso se ha visto fortalecido con el Proyecto Tuning de competencias nacido por la Declaración de Bolonia para responder a las necesidades de educación de Europa que incluye tres ejes: perfil de titulación, programa de estudios y trayectoria del que aprende (Ayala-Guzmán, Verde-Flota, Monroy-Rojas, Contreras-Garfías y Rivas-Espinosa, 2017).

El Proyecto Tuning para enfermería incluyó la creación de un meta-perfil, cinco dimensiones y a partir de ellas competencias genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) y específicas (Muñoz, 2013). Para Tuning, las competencias representan una combinación dinámica de conocimientos, comprensión, capacidades y habilidades, divididas en competencias genéricas (comunes para diferentes cursos) o específicas (relacionadas con un área de conocimiento) (Ayala-Guzmán et al, 2017; Muñoz, 2013).

En ese sentido, el meta-perfil de Tuning establece que enfermería desarrolla funciones investigativas, y a partir de ese elemento se delimitan la

Competencia específica 7 (CE7) señala que los estudiantes deben tener la “capacidad para diseñar y gestionar proyectos de investigación relacionados con el cuidado de enfermería y la salud”; y la CE8, que propone la “habilidad para resolver los problemas de salud utilizando la investigación en la práctica de enfermería” (Muñoz, 2013).

La investigación de enfermería es un proceso científico que valida y mejora el conocimiento existente y genera otros nuevos que influyen directa e indirectamente en la práctica enfermera (Grove y Gray, 2019). Por ello, al ser una profesión eminentemente práctica, las enfermeras requieren desarrollar de manera constante los conocimientos que les permitan mejorar el cuidado y proponer nuevas intervenciones y para lograrlo, las enfermeras deben poseer competencias en investigación desde su formación básica.

De manera específica, las competencias de investigación en enfermería se definen como “la capacidad de la enfermera asistencial de demostrar aptitudes, conocimientos y destrezas necesarias para generar, validar y clarificar los conocimientos que permitan encontrar y dar solución a los problemas de la práctica de enfermería, mejorar la calidad del cuidado y al mismo tiempo la calidad de vida de las personas involucradas (Harrison, Ray, Cianelli, Rivera y Urrutia, 2005)”.

Es importante resaltar que las competencias en investigación en disciplinas como psicología, educación y trabajo social (González, Tornimbeni, Corigliani, Gentes, Ginochio y Morales, 2012; Navarro y Botija, 2016) han sido estudiadas de manera profunda y sólo recientemente en enfermería ha surgido el interés por definir el nivel de competencia de acuerdo al grado académico o nivel de formación (Orellana y Sanhueza, 2011; Harrison et al, 2015), es decir, se investigan las competencias en investigación que las enfermeras deben poseer en su práctica clínica, pero son pocos los estudios en estudiantes de pregrado.

Algunas investigaciones en esta población sobre la temática señalan que existe una percepción y actitud positiva hacia la investigación en estudiantes de enfermería (Ochoa-Vigo, Bello, Villanueva, Ruiz-Garay y Manrique, 2016), aunque pueden tener dificultades en elaborar objetivos o seleccionar el diseño (Sánchez, Rivero, Quiroz, Dueñas, Suárez y Rojas, 2018); también se ha identificado que proyectos con énfasis en búsqueda de información y comunicación científica en estudiantes del área de la salud mejoran significativamente la percepción de los participantes en relación a su conocimiento y habilidad en investigación (Hueso-Montoro, Aguilar-Ferrándiz, Cambil-Martín, García-Martínez, Serrano-Guzmán y Cañadas-De la Fuente, 2016). En otras carreras como Pedagogía (Rubio, Torrado, Quirós y Valls, 2018) o Psicología (Sotelo-Castillo, López-Valenzuela, Ramos-Estrada, Ramírez-Rivera y Barrera-Hernández, 2012) se identificaron niveles medios o altos de percepción en investigación, mientras que en Trabajo Social los estudiantes se perciben como inseguros en las competencias metodológicas y de intervención (Navarro y Botija, 2016).

A pesar de lo anterior, en el ámbito académico de enfermería, la adquisición de competencias ha sido motivo de interés de los organismos nacionales internacionales, y en los últimos años se enfatiza la necesidad de incluir en los currículums del pregrado la metodología de la investigación para incentivar en los estudiantes la lectura de artículos de investigación, realizar búsquedas de protocolos y guías de práctica clínica para implementarlos en su cuidado.

De manera general, se considera que la participación en investigación en enfermería está constituida en un continuo de usuarios o consumidores de investigación y productores de investigación (Polit y Beck, 2018). Los estudiantes de pregrado son esencialmente consumidores, por lo que algunos autores consideran que deben tener competencias básicas como conocer las etapas de investigación y los principios éticos de integridad científica a nivel básico (Harrison et al, 2005), así como aportar ideas para una indagación clínica, ayudar a recolectar datos para investigación, buscar evidencia científica y discutir artículos de investigación (Polit y Beck, 2018).

En consecuencia, las escuelas y facultades de enfermería actualmente consideran para la formación integral del estudiante de pregrado el área metodológica, que les proporciona conocimientos sobre modelos y métodos que orientan a la generación de nuevos saberes.

Por lo tanto, se planteó como objetivo de este trabajo evaluar el nivel de competencias en investigación en estudiantes universitarios de enfermería de la Facultad de Enfermería de la UMSNH. Adicionalmente se definieron los siguientes objetivos específicos: 1) describir la población participante con base en las variables sociodemográficas; 2) identificar las competencias en investigación en la escala total y en las dimensiones búsqueda y análisis de información, dominio tecnológico, dominio metodológico, dominio comunicación de resultados y habilidad para trabajar en un equipo de investigación; 3) determinar el puntaje de los ítems de los instrumentos; y, 4) identificar las diferencias de las competencias en investigación con el sexo, semestre, asistencia a eventos académicos y asistencia al Verano Nicolaita.

Material y métodos

Enfoque y diseño

Se trató de un estudio con enfoque cuantitativo y diseño descriptivo, no experimental, transversal y prospectivo (Grove y Gray, 2019; Polit y Beck, 2018; Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Universo, muestra y muestreo

El universo de estudio fueron los 900 estudiantes de licenciatura en enfermería de octavo y noveno semestre de la Facultad de Enfermería de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. La muestra fue no

probabilística de 213 estudiantes seleccionados a conveniencia (Grove y Gray, 2019) durante los meses de junio a agosto de 2019.

Criterios de elegibilidad

Se seleccionaron a estudiantes de octavo y noveno semestre, inscritos, que aprobaron la unidad de aprendizaje Seminario de Titulación, que asistieran a clase el día de la colecta, que aceptaran participar y firmaran la hoja de consentimiento informado.

Se excluyeron a los estudiantes que no realizaron el servicio social durante noveno semestre.

Instrumento

Se utilizó el Instrumento para la Autoevaluación de Habilidades y Competencias (Sotelo-Castillo et al, 2012) que consta de 40 reactivos tipo Likert con cinco opciones de respuesta relacionadas con el nivel de competencia o habilidad en investigación alcanzado por el estudiante, donde 0= No desarrollada, 1= Insatisfactorio, 2= Mínimo necesario, 3= Bueno y 4= Alto. Los autores señalan que a mayor puntaje es mayor el nivel competencia. Los reactivos del instrumento se distribuyen en cinco dimensiones básicas para la investigación: 1) Búsqueda y análisis de información (ocho), 2) Dominio tecnológico (seis), 3) Dominio metodológico (11), 4) Dominio comunicación de resultados (10) y 5) Habilidad para trabajar en un equipo de investigación (cinco). En la prueba piloto que se efectuó previamente, se obtuvo una confiabilidad de alfa de Cronbach de .944.

Además, se agregaron cuatro preguntas para describir a la población que fueron sexo, edad, asistencia a eventos académicos y asistencia al Verano Nicolaita.

Procedimiento

Se explicó a los estudiantes el objetivo de la investigación y se les invitó a participar. En el caso de estudiantes de octavo semestre se solicitó su participación durante el foro de investigación de la Facultad en junio 2019; para los estudiantes de noveno semestre, se les abordó en enero 2019, cuando acudieron a realizar el examen obligatorio para su calificación de servicio social. Una vez que aceptaron participar, firmaron la hoja de consentimiento informado y en seguida realizaron el llenado del instrumento en línea en el laboratorio de cómputo de la Facultad. En seguida se efectuó el análisis de los datos, la elaboración de tablas y finalmente el reporte de resultados.

Análisis estadístico

Los datos obtenidos se trasladaron del programa Excel que genera *Google Forms*, al programa SPSS versión 25. Se efectuó el análisis con estadística descriptiva mediante medidas de tendencia central, de dispersión, frecuencias y porcentajes. A fin de determinar el uso de pruebas paramétricas o no paramétricas, se aplicó la prueba de Kolmogorov-Smirnov y se encontró que no existía normalidad ($p=.000$), por lo que se decidió utilizar la prueba *U* de Mann-Whitney para identificar diferencias. Se consideró un nivel de significancia de $p \leq .05$.

Consideraciones éticas

Para esta investigación se retomó la Declaración de Helsinki, la propuesta ética para la investigación médica en seres, incluida la investigación del material humano y de información identificables en los principios 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 29. La investigación respetó lo establecido en el Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación al solicitar firma del consentimiento informado (artículos 14, 20, 21 y 22), al respetar la privacidad del participante (artículo 16) y el derecho a la retractación. Esta investigación se consideró de riesgo mínimo al emplear la recolección de datos por cuestionario (artículo 17).

Resultados

Para dar respuesta al objetivo específico uno, que fue describir las características sociodemográficas y académica de los estudiantes, se utilizó estadística descriptiva y se encontró que la edad promedio fue de 24 años \pm 2.35. Otros datos se observan en la tabla 1.

Tabla 1
Datos sociodemográficos de los participantes

Datos sociodemográficos		f	%
Sexo	Femenino	160	75.1
	Masculino	53	24.9
Semestre	Octavo	77	36.2
	Noveno	136	63.8
Asistencia a evento académico	Sí	148	69.5
	No	65	30.5
Asistencia al Verano Nicolaita	Sí	30	14.1
	No	183	85.9

Nota: $n = 213$, se destacan con negrita los más altos

El objetivo específico dos fue identificar las competencias de investigación y se encontró una percepción buena de las competencias en la escala total y en cuatro de las dimensiones, como se aprecia en la tabla 2.

Tabla 2
Competencias en investigación

Dominios		f	%
Escala total	No desarrollada	0	0
	Insatisfactorio	11	5.2
	Mínimo necesario	41	19.2
	Bueno	128	60.1
	Alto	33	15.5
Búsqueda de información	No desarrollada	1	0.5
	Insatisfactorio	8	3.8
	Mínimo necesario	39	18.3
	Bueno	117	54.9
	Alto	48	22.5
Tecnológico	No desarrollada	1	.5
	Insatisfactorio	8	3.8
	Mínimo necesario	47	22.1
	Bueno	89	41.8
	Alto	68	31.9
Metodológico	No desarrollada	1	.5
	Insatisfactorio	28	13.1
	Mínimo necesario	22	10.3
	Bueno	129	60.6
	Alto	33	15.5
Comunicación de resultados	No desarrollada	1	0.5
	Insatisfactorio	10	4.7
	Mínimo necesario	43	20.2
	Bueno	121	56.8
	Alto	38	17.8
Trabajo en un equipo de investigación	No desarrollada	13	6.1
	Insatisfactorio	44	20.7
	Mínimo necesario	94	44.1
	Bueno	62	29.1
	Alto	0	0

Nota: se destacan con negrita los más altos

El objetivo específico tres buscó determinar el puntaje de los ítems del instrumento y cuando se realizó el análisis en el primer dominio, Búsqueda de

la información, la habilidad con mejor puntuación fue buscar en bases electrónicas de datos (ver tabla 3).

Tabla 3
Dominio búsqueda de información

Habilidad	Media	DE
Buscar información relevante en libros y revistas académicas en biblioteca	2.95	2.144
Buscar información relevante en revistas electrónicas	3.01	.740
Buscar en bases electrónicas de datos	3.06	.721
Elaborar fichas documentales y fichas de trabajo	2.61	.876
Emplear un sistema de referencias para dar crédito a las fuentes consultadas	2.82	.888
Distinguir evidencias científicas de otro tipo de evidencias	2.79	.878
Contrastar planteamientos y posturas de diferentes autores acerca del fenómeno de estudio	2.80	.819
<i>Realizar una evaluación crítica de las diferentes posturas teóricas revisadas en la literatura</i>	2.57	1.091

Nota: se destacan con negritas los más altos y con cursiva los más bajos.

En el dominio tecnológico, el uso de internet se reportó con mayor dominio por los estudiantes y el menor fue utilizar los paquetes estadísticos computarizados, como se observa en la tabla 4.

Tabla 4
Dominio tecnológico

Habilidad	Media	DE
Word	3.20	.802
Excel	2.65	1.079
Power Point	3.24	.742
Internet	3.29	.720
<i>Paquetes estadísticos computarizados</i>	2.46	1.075
<i>Bases de datos especializados para la investigación</i>	2.50	1.131

Nota: se destacan con negritas los más altos y con cursiva los más bajos.

El dominio tres, referente a la adquisición de competencias metodológicas, mostró que los estudiantes perciben que tienen mayor fortaleza al redactar los objetivos de investigación y menor habilidad al utilizar y describir un procedimiento objetivo y controlado para la recopilación de la información (ver la tabla 5).

Al analizar el dominio comunicación de resultados, el mayor desarrollo de competencias fue al presentar una lista de las fuentes consultadas con base en el mismo formato de referencias utilizado para dar crédito a los autores del texto, en tanto que las menores habilidades se dieron al redactar un artículo de un informe de investigación para su publicación (ver tabla 6).

En la tabla 7 se observa que los estudiantes consideran que tienen mayor desarrollo en sus competencias al diseñar una investigación, y una habilidad menor al dirigir una investigación.

Tabla 5

Dominio metodológico

Habilidad	Media	DE
Plantear el problema a resolver a través de la investigación	2.68	.967
Definir una pregunta de investigación que ayude a resolver el problema planteado	2.76	.894
Redactar el o los objetivos de investigación	2.83	.886
Elegir un tipo de estudio y/o de diseño de investigación que permita responder la pregunta planteada	2.71	.961
Definir la variable o variables a estudiar con base en las conceptualizaciones expuestas en el marco teórico o antecedentes	2.66	.936
Realizar una adecuada delimitación de la población de estudio	2.74	.925
Realizar una selección adecuada de la muestra a estudiar, en cuanto a tamaño y tipo (aleatoria o no aleatoria) de acuerdo con el nivel de generalización establecido en la pregunta de investigación	2.73	.962
Utilizar una técnica o estrategia adecuada (cuestionario, observación, etc.) para recopilar la información que permita responder a la pregunta de investigación.	2.78	.885
Seleccionar un instrumento adecuado para recopilar información, en cuanto a la validez, confiabilidad y estandarización requeridas por la investigación	2.81	.888
Construir un instrumento para el propósito de la investigación	2.76	.955
<i>Utilizar y describir un procedimiento objetivo y controlado para la recopilación de la información</i>	<i>2.44</i>	<i>1.100</i>

Nota: se destacan con negritas los más altos y con cursiva los más bajos.

Tabla 6

Dominio comunicación de resultados

Habilidad escrita y oral	Media	DE
Describir adecuadamente en texto la información obtenida y apoyarse en tablas y gráficas, en caso de ser necesario	2.66	.994
Presentar conclusiones derivadas de los resultados congruentes con la pregunta de investigación	2.73	.962
Redactar el reporte de investigación con orden y estructura metodológica	2.76	.984
Escribir el reporte de investigación con una adecuada secuencia de ideas y claridad en la redacción	2.95	.512
Aplicar las reglas de ortografía al escribir el reporte de investigación	2.95	.875
Presentar una lista de las fuentes consultadas con base en el mismo formato de referencias utilizado para dar crédito a los autores en el texto	3.00	.651
Presentar en anexos la información necesaria para complementar lo descrito en el reporte de investigación	2.72	.855
Preparar un informe de investigación para su publicación	2.72	.844
<i>Redactar un artículo de un informe de investigación para su publicación</i>	<i>2.65</i>	<i>.968</i>
<i>Presentar en un congreso un informe de investigación en forma clara y precisa</i>	<i>2.97</i>	<i>3.008</i>

Nota: se destacan con negritas los más altos y con cursiva los más bajos.

Tabla 7

Dominio habilidad para trabajar en un equipo de investigación

Habilidad	Media	DE
Diseñar una investigación	2.79	.782
<i>Dirigir una investigación</i>	.53	.603
Participar en una etapa de una investigación en la que predominan técnicas cuantitativas	2.63	1.027
Participar en una etapa de una investigación en la que predominan técnicas cualitativas	2.11	1.142
Gestionar financiamiento para una investigación	2.16	1.231

Nota: se destacan con negritas los más altos y con cursiva los más bajos.

El objetivo específico cuatro fue identificar las diferencias de las competencias en investigación con el sexo, semestre, asistencia a eventos académicos y asistencia al Verano Nicolaita y se utilizó la prueba estadística U de Mann-Whitney. Para la variable sexo no se encontró diferencia estadísticamente significativa ($p > .05$).

Tabla 8

Prueba de U de Mann-Whitney para dominios de competencias en investigación por semestre

Dominio		X	Mdn	DE	U	P Valor
Escala total						
Semestre						
	Estudiante 7º	111.45	116	21.69	4489.000	.084
	Pasante 8º	106.07	111	25.06		
Búsqueda de información						
Semestre						
	Estudiante 7º	23.55	24	4.57	4149.000	.011
	Pasante 8º	21.86	23	5.16		
Dominio tecnológico						
Semestre						
	Estudiante 7º	17.52	18	4.38	4985.000	.558
	Pasante 8º	17.24	18	4.22		
Dominio metodológico						
Semestre						
	Estudiante 7º	31.13	33	7.67	4562.000	.110
	Pasante 8º	29.18	33	8.66		
Dominio comunicación de resultados						
Semestre						
	Estudiante 7º	28.56	30	5.72	4880.500	.407
	Pasante 8º	27.85	29	7.56		
Habilidad para trabajar en un equipo de investigación						
Semestre						
	Estudiante 7º	10.70	12	3.16	4408.000	.050
	Pasante 8º	9.94	11	3.49		

Nota: n=213, X= Media, Mdn=Mediana, DE=Desviación estándar, U= estadístico de prueba de U de Mann-Whitney, se destacan con negritas los valores estadísticamente significativos $p < .05$

Se encontró diferencia estadísticamente significativa en la variable semestre con los dominios Búsqueda de información ($U=4149.000$, $p=.011$) y Habilidad para trabajar en equipo ($U=4408.000$, $p=.05$); en asistencia a evento académico y escala total del instrumento ($U=3881.500$, $p=.025$), en Búsqueda de información ($U=3793.000$, $p=.014$) y en Dominio para la comunicación de resultados ($U=3888.000$, $p=.025$); y en la variable asistencia al Verano Nicolaita con la escala total y todos los dominios, como se observa en las tablas 8 a 10.

Tabla 9
Prueba de U de Mann-Whitney para Competencias en investigación por asistencia a evento académico

Competencias en investigación		X	Mdn	DE	U	P Valor
Escala total						
Asistencia a evento académico	Sí	110.27	114	22.41	3881.500	.025
	No	102.88	105	27.04		
Búsqueda de información						
Asistencia a evento académico	Sí	23.18	23	4.31	3793.000	.014
	No	20.86	23	6.06		
Dominio tecnológico						
Asistencia a evento académico	Sí	17.59	18	4.17	4233.000	.160
	No	16.77	18	4.46		
Dominio metodológico						
Asistencia a evento académico	Sí	30.26	33	8.20	4125.000	.090
	No	29.03	31	8.68		
Dominio comunicación de resultados						
Asistencia a evento académico	Sí	28.68	30	6.48	3888.000	.025
	No	26.80	28	7.81		
Habilidad para trabajar en un equipo de investigación						
Asistencia a evento académico	Sí	10.57	12	3	4059.000	.067
	No	9.42	11	4.05		

Nota: $n=213$, X = Media, Mdn =Mediana, DE =Desviación estándar, U = estadístico de prueba de U de Mann-Whitney, se destacan con negritas los valores estadísticamente significativos $p<.05$

Discusión

La profesión de enfermería requiere actualmente nuevas competencias para brindar cuidados con seguridad y calidad y resolver problemas de la práctica y para ello, la investigación se convierte en una herramienta esencial. En este estudio los estudiantes perciben tener buenas competencias en todos los dominios del instrumento, aunque el mayor se observó en el dominio metodológico,

semejante en estudiantes de psicología (Sotelo-Castillo et al, 2012) y pedagogía (Rubio et al, 2018), aunque menor en estudiantes de segundo año de enfermería donde ningún estudiante se considera con habilidades investigativas de excelencia (Sánchez et al, 2018). A este respecto cabe señalar que enfermería requiere tener la competencia específica para el diseño de proyectos de investigación, aunque en otros estudios (Ayala-Guzmán et al, 2017), las enfermeras consideran esta competencia como menos relevante, lo que muestra la necesidad de insistir en el desarrollo de fortalecer el meta-perfil de Tuning que propone estrategias de desarrollo e innovación en el ámbito investigativo (Muñoz, 2013).

Tabla 10
Prueba de *U* de Mann-Whitney para Competencias en investigación por asistencia al Verano Nicolaita

Competencias en investigación		X	Mdn	DE	U	<i>p</i> Valor
Escala total						
Asistencia a Verano Nicolaita	Sí	123.30	123.50	18.95	1534.500	.000
	No	105.51	111	23.83		
Búsqueda de información						
Asistencia a Verano Nicolaita	Sí	25.30	24	3.99	1682.000	.001
	No	22.01	23	5.01		
Dominio tecnológico						
Asistencia a Verano Nicolaita	Sí	19.77	19.50	3.23	1692.000	.001
	No	16.95	18	4.30		
Dominio metodológico						
Asistencia a Verano Nicolaita	Sí	34.50	33	6.85	1726.000	.001
	No	29.13	33	8.34		
Dominio comunicación de resultados						
Asistencia a Verano Nicolaita	Sí	31.77	31	5.44	1685.500	.001
	No	27.50	29	6.99		
Habilidad para trabajar en un equipo de investigación						
Asistencia a Verano Nicolaita	Sí	11.97	13	2.18	1665.500	.000
	No	9.93	11	3.46		

Nota: n=213, X= Media, Mdn=Mediana, DE=Desviación estándar, U= estadístico de prueba de U de Mann-Whitney, se destacan con negritas los valores estadísticamente significativos $p < .05$

Cuando se realizó el análisis de los ítems por dominios se encontró que los estudiantes puntúan alto en Búsqueda en bases electrónicas de datos, diferente a lo reportado por Ochoa-Vigo et al (2016) en estudiantes universitarios de Perú. Por el contrario, se observa el menor puntaje en la habilidad para realizar una evaluación crítica de las diferentes posturas teóricas revisadas en la literatura, lo que obliga a reflexionar en las competencias genéricas que no se logran alcanzar

en los estudiantes llegados al octavo semestre. El resultado fue mayor a lo encontrado por Sotelo-Castillo et al (2012), cuyos estudiantes tuvieron el mejor desarrollo en buscar información relevante en libros. Estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de aumentar las competencias para utilizar las tecnologías de la información y la comunicación, como señala Tuning en su CE4 (Muñoz, 2013).

En el dominio tecnológico el mejor puntaje se obtuvo en el uso de Internet semejante a Sotelo-Castillo et al (2012) y a Ochoa-Vigo et al (2016), lo que coincide con las competencias crecientes que los estudiantes poseen en este rubro; por otro lado, los menores puntajes se obtuvieron en el uso de paquetes estadísticos computarizados, especialmente el programa estadístico SPSS, que es utilizado para el análisis de datos en el octavo semestre y estos datos son semejantes a lo reportado por Sotelo-Castillo et al (2012), ya que su muestra también mostró menor dominio en el uso del programa SPSS. Este dato puede ser explicado por el costo elevado del programa que no todas las instituciones de educación superior pueden costear, además de que la suscripción suele ser entregada a otras carreras como psicología (Hueso-Montoro et al, 2016).

En cuanto al dominio metodológico, el mayor puntaje se obtuvo en la Redacción de objetivos de investigación, lo que coincide con Sotelo-Castillo et al (2012) y refuerza la propuesta de Tuning de tener competencias en investigación para que los estudiantes sean capaces de resolver problemas de salud en la población (Muñoz, 2013). Además, coincide con los lineamientos del Consejo Internacional de enfermeras (CIE), que propone ayudar a las enfermeras a adquirir capacidades de investigación (CIE, 2016), de manera especial en las docentes de la carrera de enfermería, quienes podrán transferir estas competencias en investigación a los estudiantes (Hueso-Montoro et al, 2016).

Presentar una lista de las fuentes consultadas con base en el mismo formato de referencias utilizado para dar crédito a los autores en el texto fue la habilidad del dominio Comunicación de resultados con mayor puntaje, coincidiendo con Sotelo-Castillo et al (2012) en estudiantes de Psicología, aunque fue menor en el estudio de Hueso-Montoro et al (2016), donde los estudiantes no presentaron cambios en la adquisición de competencias en este aspecto a pesar de participar en el proyecto de intervención para mejorar sus competencias en esta área.

El dominio habilidad para trabajar en un equipo de investigación presentó el mejor desempeño en el diseño de una investigación, semejante a lo reportado por Sotelo-Castillo et al (2012) en estudiantes de psicología. El menor desarrollo se observó en dirigir una investigación, en tanto que Sotelo-Castillo et al (2012) encontraron menos desarrollado en sus estudiantes la obtención de financiamiento para una investigación; una razón para esta situación lo explica la participación limitada de los docentes que imparten esta UA en proyectos para lograr financiamiento externo a la institución de educación superior.

En cuanto a las competencias en investigación, las mujeres y hombres puntuaron de manera semejante, aunque sí se observaron diferencias por semestre en los dominios Búsqueda de información y Habilidad para trabajar en

equipo, lo que puede explicarse porque los estudiantes de noveno semestre se encuentran realizando el servicio social y adquieren mayores competencias en el trabajo colaborativo.

Es de resaltar las diferencias que se encontraron en las competencias, cuyos puntajes fueron mayores cuando los estudiantes participan en eventos académicos dentro de la Facultad o en otros escenarios como el Verano Nicolaita, porque les da la oportunidad de incrementar sus competencias en todos los dominios, especialmente en la comunicación de resultados.

Por otra parte, una limitación importante para el estudio fue el instrumento, debido a que está dirigido a estudiantes de psicología, pese a que posee una confiabilidad alta. En próximos estudios será importante evaluar las competencias con instrumentos específicos para la disciplina de enfermería.

Finalmente, se debe resaltar que los resultados muestran la autopercepción del estudiante respecto a las competencias en investigación, pero no necesariamente reflejan de manera fidedigna su capacidad para demostrar aptitudes, conocimientos y destrezas en la materia. Será necesario generar futuras investigaciones para contrastar estos resultados, aunque este estudio se convierte en una buena aproximación a las competencias de estudiantes de pregrado de enfermería.

Referencias

- Ayala-Guzmán, C.I., Verde-Flota, E., Monroy-Rojas, A., Contreras-Garfias, M.E., y Rivas-Espinosa, J.G. (2017). Proyecto Tuning: competencias genéricas y exigencias laborales en egresados de una licenciatura de enfermería en México. *Rev Enferm Inst Mex Seguro Soc*, 25(1), 37 – 46.
http://revistaenfermeria.imss.gob.mx/editorial/index.php/revista_enfermeria/article/view/262/325
- Diario Oficial de la Federación. (2014). *Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación*.
<http://www.salud.gob.mx/unidades/cdi/nom/compi/rlgsmis.html>
- González, C., Tornimbeni, S., Corigliani, S., Gentes, G., Ginochio A. y Morales, M. (2012). Evaluación de competencias requeridas para investigar. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 1(1), 142-151. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/2904>
- Grove, S. y Gray, J. (2019). *Investigación en Enfermería. Desarrollo de la Práctica Basada en la Evidencia*. España: Elsevier.
- Harrison, L., Ray, A., Cianelli, R., Rivera, M.S. y Urrutia, M. (2005). Competencias en investigación para diferentes niveles de formación de enfermeras: una perspectiva latinoamericana. *Ciencia y enfermería*, 11(1), 59-71.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532005000100007>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C.P. (2018). *Metodología de la Investigación, Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw-Hill.

- Hueso-Montoro, C., Aguilar-Ferrándiz, M.E., Cambil-Martín, J., García-Martínez, O., Serrano-Guzmán, M., y Cañadas-De la Fuente, G.A. (2016). Efecto de un programa de capacitación en competencias de investigación en estudiantes de ciencias de la salud. *Enfermería Global*, 15(4), 141 – 151. <https://www.redalyc.org/pdf/3658/365847326006.pdf>
- Muñoz, L.A. (2013). *Proyecto Tuning América Latina. Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Enfermería*. España: Universidad de Deusto. http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII_Final-Report_SP.pdf
- Navarro, J.J. y Botija, M.M. (2016). Competencias de investigación en estudiantes y estudios universitarios de trabajo social en España. *Alternativas. Cuadros de Trabajo Social*, 23, 71-90. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/59807/6/Alternativas_23_04.pdf
- Ochoa-Vigo, K., Bello, C., Villanueva, M.E., Ruiz-Garay, M.I., y Manrique, G.A. (2016). Percepción y actitud del universitario de enfermería sobre su formación en investigación. *Rev Med Hered*, 27(4), 204-215. <http://dx.doi.org/10.20453/rmh.v27i4.2989>
- Orellana, A. y Sanhueza, O. (2011). Competencia en investigación en enfermería. *Ciencia y enfermería*, 17(2), 9-17. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532011000200002>
- Polit, D. P. y Beck, C.T. (2018). *Investigación en Enfermería. Fundamentos para el uso de la evidencia en la práctica de la enfermería*. España: Wolters Kluwer.
- Rubio, M.J., Torrado, M., Quirós, C., y Valls, R. (2018). Autopercepción de las competencias investigativas en estudiantes de último curso de Pedagogía de la Universidad de Barcelona para desarrollar su Trabajo de Fin de Grado. *Rev. Complut. Educ.*, 29(2), 335-354. <https://doi.org/10.5209/RCED.52443>
- Sánchez, L., Rivero, H.M., Quiroz, M., Dueñas, Y., Suárez, A.L., y Rojas, Y. (2018). Habilidades investigativas en estudiantes de 2do año de Licenciatura en Enfermería: ocasión para su desarrollo. *Edumecentro*, 10(1), 55 – 72. <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v10n1/edu04118.pdf>
- Sotelo-Castillo, M.A., López-Valenzuela, M.I., Ramos-Estrada, D.Y., Ramírez-Rivera, C.A., y Barrera-Hernández, L.F. (2012). *Habilidades y competencias para la investigación desarrolladas por los estudiantes de Psicología*. En Pizá, R., González, M., y Moreno, Y. (Comp.). *Formación Profesional para la adquisición de Competencias*. (pp. 29 – 38). https://www.researchgate.net/publication/326160295_Habilidades_y_competencias_para_la_investigacion_desarrolladas_por_los_estudiantes_de_Psicologia
- Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. (2018). *Plan de Estudios Facultad de Enfermería*. México: Autor.

NORMAS PARA COLABORADORES

Contenido. Se aceptan tres tipos de trabajos: a) artículos de investigación (con una extensión máxima de 5000 palabras), b) ficha técnica de instrumentos de investigación (en el formato correspondiente), y c) Ensayos teóricos (con una extensión máxima de 3000 palabras). Todos los trabajos deberán ser inéditos y contribuir de manera substancial al avance epistemológico, teórico, metodológico o instrumental del campo de la educación, las ciencias sociales y las humanidades.

Revisión. Los artículos enviados se someterán al proceso de evaluación denominado “doble ciego” en alguna de las siguientes tres modalidades: a) revisión por parte de miembros del consejo editorial, b) revisión por pares evaluadores externos a propuesta del propio autor, y c) revisión a partir del proceso denominado oferta de revisores a través del stock de evaluadores formado por la propia revista. Los árbitros invitados a evaluar los trabajos postulados utilizarán las siguientes guías de evaluación: 1.- Guía de evaluación de investigaciones, y 2.- Guía de evaluación de ensayos. Se recomienda a los autores revisar estas guías antes de enviar su trabajo; ambas pueden ser consultadas en la página de nuestra revista:

<http://praxisinvestigativa.mx/normasdeevaluacion.html>

Forma. Los autores deben enviar sus artículos y ensayos siguiendo el Estilo de Publicación de la American Psychological Association (sexta edición en inglés y tercera en español, 2010). Sus palabras claves deberán responder al vocabulario controlado de IRESIE, disponible en la siguiente dirección: http://132.248.9.1:8991/iresie/Vocabulario_Controlado.pdf. Los trabajos que no cubran estos requisitos serán devueltos a sus autores para ser revisados.

Envío de trabajos. El trabajo deberá enviarse en formato electrónico, ajustándose a la plantilla correspondiente y en el procesador de textos Word, con una carta de remisión dirigida al director de la revista; esta carta deberá ser firmada por el autor principal y en ella se deberá afirmar la originalidad de la contribución y que el trabajo no ha sido enviado simultáneamente a otra revista, así mismo deberá contener el consentimiento de todos los autores del artículo para someterlo a dictaminación en la Revista Electrónica Praxis Investigativa ReDIE.

Adicionalmente, en la misma carta, los autores deben informar si existe algún conflicto de interés que pueda influir en la información presentada en el trabajo enviado. Por otra parte, la revista solicitará a los revisores informar sobre cualquier interés que pueda interferir con la evaluación objetiva del manuscrito. Los trabajos se deberán enviar a praxisredie2@gmail.com

Recepción de trabajos. La recepción de un trabajo se acusará en un plazo no mayor a tres días y se informará al autor sobre su aceptación o rechazo en un plazo máximo de seis meses.

Antiplagio: los trabajos postulados para publicarse en la revista serán verificados para detectar la posible existencia de plagio a través de los siguientes programas gratuitos:

- Dupli Checker
- Plagium
- Plagiarisma

La verificación de plagio se realizará al inicio del proceso de revisión. En el caso de que se detecte alguna forma de plagio en un porcentaje mayor al 20%, el director, o el coordinador editorial de la revista, solicitarán a los autores las explicaciones adecuadas, que de no ser convincentes resultarán en el rechazo del artículo.

Cesión de derechos. Si un trabajo es aceptado para su publicación, los derechos de reproducción y difusión por cualquier forma y medio corresponden al editor; para este fin los autores deberán enviar una segunda carta, una vez notificados que su trabajo fue aceptado, donde cedan los derechos de la difusión del trabajo a la revista.