



REVISTA INTERCONTINENTAL DE

PSICOLOGÍA y EDUCACIÓN

ISSN 1665-756X

Vol. 21, núm. 1 | ENERO-JUNIO 2019 | Tercera época

Lorem
ipsum
dolor sit
amet



REVISTA INTERCONTINENTAL DE
PSICOLOGÍA
y EDUCACIÓN

Vol. 21, núm. 1 | ENERO-JUNIO 2019 | Tercera época



RECTOR
ING. BERNARDO ARDAVÍN MIGONI

VICERRECTOR ACADÉMICO
MTRO. HUGO AVENDAÑO CONTRERAS

DIRECCIÓN GENERAL DE ADMINISTRACIÓN Y FINANZAS
ING. RAÚL NAVARRO GARZA

DIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN INTEGRAL
PBRO. JUAN FRANCISCO TORRES IBARRA

DIRECCIÓN DIVISIONAL DE PROGRAMAS DIRECTIVOS Y POSGRADOS
MTRO. JAIME ZÁRATE DOMÍNGUEZ

DIRECCIÓN DIVISIONAL DE CIENCIAS DE LA SALUD
DRA. GABRIELA MARTÍNEZ ITURRIBARRIA

DIRECCIÓN DIVISIONAL DE CIENCIAS ADMINISTRATIVAS, SOCIALES
MTRO. CARLOS A. HERNÁNDEZ ZAMUDIO

DIRECCIÓN DIVISIONAL DE NEGOCIOS
DR. SERGIO SÁNCHEZ ITURBIDE

INSTITUTO INTERCONTINENTAL DE MISIONOLOGÍA
P. DAVID FÉLIX URIBE

COORDINACIÓN DE PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA
DRA. MIDELVIA VÍVEROS PAULÍN

COORDINACIÓN DE STAFF DE RECTORÍA
MTRO. ALEJANDRO ÁLVAREZ AMIEVA

REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGÍA y EDUCACIÓN

Vol. 21, núm. 1, enero-junio 2019 | tercera época

DIRECTORA ACADÉMICA | Maritza García Montañez
SUBDIRECTOR ACADÉMICO | Héctor Velázquez Jurado
DIRECTOR EDITORIAL | Camilo de la Vega

CONSEJO DE ASESORES

Dra. Guadalupe Acle Tomasini (Universidad Nacional Autónoma de México, FES Zaragoza), Dra. Laura Acuña Morales (Editora General de la Revista Mexicana de Psicología), Dr. José Ma. Arana (Universidad de Salamanca, España), Dra. Ma. Adelina Arredondo López (Universidad Autónoma del Estado de Morelos), Dr. Eleazar Correa González (Instituto Mexicano de Alemania), Dra. Varsovia Hernández Eslava (Universidad de Florida, EEUU), Mtra. Zardel Jacobo (Universidad Nacional Autónoma de México, FES Iztacala), Dr. Gabriel Jorge Mendoza Buenrostro (Universidad Pedagógica Nacional, Guanajuato), Dra. Graciela Aurora Mota Bello (Universidad Nacional Autónoma de México), Dra. Gloria Ornelas Tavares (Universidad Pedagógica Nacional, México), Dr. José María Rosales (Universidad Málaga, España).

COMITÉ EDITORIAL

María Angélica Alucema (Universidad Intercontinental), Jesús Ayaquica Martínez (Universidad Intercontinental), Paola Hernández Salazar (Universidad Intercontinental), Gabriela Martínez Iturribarria (Universidad Intercontinental), Anabell Pagaza Arroyo (Universidad Intercontinental), Milena Pavas Vivas (Universidad Intercontinental), Carolina Ruiz Flores, Leticia Ruiz Flores (Universidad Intercontinental), Midelvía Víveros Paulín (Universidad Intercontinental), William Alves de Oliveira (Universidad Intercontinental).

REDACCIÓN | Eva González Pérez y Karemm Danel Villegas

Los artículos presentados en esta publicación fueron sometidos a doble arbitraje ciego y son responsabilidad exclusiva de sus autores.

Precio por ejemplar: 140 m.n. | Suscripción anual (dos números): 280 m.n. (residentes en México) | 45 dólares (extranjero)

Correspondencia y suscripciones

Universidad Intercontinental | Dirección Divisional de Programas Directivos y Posgrados | Revista Intercontinental de Psicología y Educación
Insurgentes Sur núm. 4135 y 4303, Santa Úrsula Xitla, C.P. 14420, Tlalpan, Ciudad de México
Tels.: 5487 1300 y 5487 1400 ext. 4451
E-mail: ripsiedu@uic.edu.mx

ISSN: 1665-756X

Se permite la reproducción de estos materiales, citando la fuente y enviando a nuestra dirección dos ejemplares de la obra donde sean publicados.

Portada y formación: Martha Olvera

Revista Intercontinental de Psicología y Educación es una publicación semestral de la UIC Universidad Intercontinental, A.C. | Editor responsable: Camilo de la Vega Membrillo | Número de certificado de la reserva otorgado por el Instituto Nacional de Derechos de Autor: 04-2010-040911100100-102 | Número de Certificado de Licitud de Título: 12775 | Número de Certificado de Licitud de Contenido: 10347 | Asignación de ISSN: 1665-756X | Domicilio: Insurgentes Sur núm. 4135 y 4303, Col. Santa Úrsula Xitla, C.P. 14420, Tlalpan, Ciudad de México | Imprenta: Ultradigital Press, S.A. de C.V., Centeno 162, Col. Granjas Esmeralda, Del. Iztapalapa, Ciudad de México | Distribuidor: UIC Universidad Intercontinental, A.C., Insurgentes Sur 4135 y 4303, Santa Úrsula Xitla, C.P. 14420, Tlalpan, Ciudad de México | La edición de este número consta de un tiraje de 500 ejemplares, que se terminaron de imprimir en octubre 2019.

Índice

Propiedades psicométricas de la Escala de Perfiles Organizacionales en México <i>Marco Antonio Pulido Rull, Nuria Lanzagorta Piñol, Ernesto Reyes Zamorano, Antonio Piñón Lagunas</i>	5
Atención plena compasiva y su estudio en México <i>Ana Beatriz Moreno Coutiño</i>	35
Influencia de la Atención Plena en personal del área de la salud con Síndrome de Agotamiento Profesional (<i>burnout</i>) <i>Rosario García Romero, Maritza Verónica García Montañez</i>	41
Validación del Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva, Versión Corta (cerq-vc) para población mexicana <i>Pamela Castillo-Huerta, Norma Alicia Ruwalcaba-Romero, Brian Fisak, Noah Berman, Julia Gallegos-Guajardo</i>	57
Percepción del desarrollo de competencias profesionales del médico cirujano <i>Aurora Farfán Márquez, Mónica Leticia Parra Martínez, Irene Durante Montiel, Margarita Cabrera Bravo</i>	83
Aspectos pedagógicos para la mejora de la enseñanza de la filosofía en educación secundaria <i>Francisco Javier Bellido</i>	101
La formación docente y su relación con el aprendizaje de la matemática en estudiante de nivel secundario <i>Juan Raúl Egoavil Vera</i>	121
Panorama general de la asesoría técnica pedagógica en México: momentos históricos más relevantes, tensiones y retos <i>Norma Nélida Reséndiz Melgar</i>	155

Propiedades psicométricas de la Escala de Perfiles Organizacionales en México

Marco Antonio Pulido Rull,
Nuria Lanzagorta Piñol,
Ernesto Reyes Zamorano,
Antonio Piñón Lagunas

Resumen

El objetivo de la presente investigación consistió en crear una escala para evaluar el clima laboral en las empresas, basado en el modelo de valores en competencia de Quinn y Rohrbaugh (1983). Se aplicó el cuestionario a un total de 474 personas con trabajo remunerado de la Ciudad de México. El muestreo fue no probabilístico por cuotas. Los resultados obtenidos mediante el análisis de extracción de factores muestran que los reactivos se agrupan en dos grandes subescalas identificadas como atributos deseables e indeseables para la empresa. La consistencia interna sugiere que la escala es confiable. En síntesis, los reactivos no se agruparon

Abstract

The aim of the present study was to develop a scale to assess organizational climate. The scale was based on the competing values model created by Quinn & Rohrbaugh (1983). A non-probabilistic sample of 474 working individuals from Mexico City, answered the scale. Factor analysis showed that the items grouped into two large different subscales identified as desirable and undesirable characteristics. Internal consistency suggests the scale is reliable. The items did not group into the expected factors, instead, they grouped into an alternative, two factor model.

MARCO ANTONIO PULIDO RULL. Universidad Intercontinental y Centro de Estudios Superiores Monte Fénix, (CESMF) México. NURIA LANZAGORTA PIÑOL. Grupo Médico Carracci. ERNESTO REYES ZAMORANO. Universidad Anáhuac. ANTONIO PIÑÓN LAGUNAS. Go Business Human Capital Strategies. Contacto: [mpulido@uic.edu.mx]. Los autores agradecen al CESMF el apoyo para la realización de este estudio. En particular desean agradecer a Ricardo Rivas y Perla Vázquez por su apoyo incondicional.

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 21, núm. 1, enero-junio 2019, pp. 5-39.
Fecha de recepción: 8 de enero de 2019 | Fecha de aceptación: 20 de mayo de 2019.

en los factores esperados; sin embargo, sugieren un modelo alternativo de tipo dicotómico.

PALABRAS CLAVE

Clima organizacional, medición, perfiles organizacionales, propiedades psicométricas, modelo de valores en competencia.

KEYWORDS

Organizational climate, measurement, organizational profiles, psychometric properties, competing values model.

En la literatura del área, se entiende por *clima organizacional* la percepción que tienen los empleados de una empresa, u organización, acerca de las cosas que ahí ocurren, sus prácticas y sus procedimientos (Schneider y Reichers, 1983). A lo largo de los años, el concepto ha evolucionado y, de ser un constructo principalmente descriptivo, se ha transformado en otro más afectivo y evaluativo, que recibe el nombre de *cultura laboral* (James, 1982). Schneider (2000) propuso que el clima organizacional puede entenderse a un nivel conductual y cuantitativo, donde lo que importa son los comportamientos objetivos que ocurren en una organización (y su frecuencia). Por su parte, la cultura organizacional puede entenderse más desde una perspectiva cognitiva y cualitativa, en la cual el aspecto importante es la forma en que el sujeto interpreta y comprende lo que ocurre en su escenario de trabajo (*vid.*, sin embargo, Schneider y Snyder, 1975; Tagiuri, 1968; Woodman y King, 1978).

Dada la naturaleza contrastante de cada uno de los constructos revisados (cultura y clima), la investigación sobre ellos ha evolucionado de manera diferente. En tanto el clima organizacional se ha estudiado a partir de metodologías cuantitativas y el desarrollo de escalas psicométricas, la investigación sobre cultura organizacional ha evolucionado, principalmente, por medio de la investigación cualitativa.

La investigación específica sobre clima laboral ha crecido notablemente desde su concepción original por Forehand y Gilmer, 1964, y por Campbell, Dunnette, Lawler y Weick, en 1970. En primer lugar, la cantidad de dimensiones que constituyen al constructo se ha diversificado de una

forma considerable (Anderson y West, 1998; Glick, 1985; West, 1990). De manera complementaria, su importancia para los procesos administrativos ha quedado manifiesta por investigaciones que han encontrado relaciones entre el constructo y la satisfacción laboral (Mathieu, Hoffman y Farr, 1993); el desempeño individual y grupal (Brown y Leigh, 1996; Lawler, Hall y Oldham, 1974); la satisfacción del cliente (Schneider, White y Paul, 1998), y la innovación dentro de la organización (West y Wallace, 1991).

Dado que la investigación ha mostrado que el clima organizacional impacta a áreas sensibles y relevantes de la vida de las empresas, ha surgido una gran cantidad de escalas para medir el constructo. Algunas de ellas tienen un uso generalizado y se emplean habitualmente en todo tipo de escenarios laborales; tal es el caso de la Organizational Climate Questionnaire, oco, por sus siglas en inglés (Litwin y Stringer, 1968). Desafortunadamente, la popularidad de las escalas no va de la mano con su calidad psicométrica. Por ejemplo, la oco ha mostrado problemas de confiabilidad y validez (Schneider, White y Paul, 1998). Asimismo, muchas de las escalas que existen, carecen de estudios que sustenten sus posibilidades predictivas, análisis psicométricos de confiabilidad o validez o un marco teórico científico que las sustente (Ashkanasy, Wilderom y Peterson, 2000).

En vista de los problemas que se presentan con las escalas existentes, el propósito de este estudio fue desarrollar una escala para medir clima laboral basado en un modelo teórico que posee sustento empírico, específicamente, el *modelo de valores en competencia*. El modelo fue planteado originalmente por Quinn y Rohrbaugh (1983) y, más tarde, enriquecida por otros investigadores (Quinn y McGrath, 1985; Gifford, Zammuto y Goodman, 2000). El supuesto básico del modelo es que, al igual que con los individuos, las organizaciones tienen una “personalidad” que debe definirse en términos del valor cuantitativo relativo de una serie de factores independientes. El modelo ha mostrado capacidad predictiva y explicativa en diferentes ámbitos organizacionales (Zammuto, Gifford y Goodman, 2000). Asimismo, ha mostrado validez de constructo en estudios realizados en Inglaterra (Patterson *et al.*, 2005) y en Noruega

(Bernstrom, 2009). Dichos estudios han mostrado congruencia entre sí (y con el modelo de valores en competencia). El estudio de Patterson y colaboradores es particularmente convincente por su tamaño muestral ($n = 6869$), así como por la variedad de empresas y organizaciones que participaron en él. La validez externa del estudio también se justifica por la gran heterogeneidad de actividades laborales evaluadas, así como por la variedad de posiciones jerárquicas muestreadas.

Tanto en el estudio de Patterson y colaboradores, como en el de Bernstrom se procedió de forma muy similar. Es decir, se tomaron las definiciones operacionales de Quinn y Rohrbaugh (1983) sobre el modelo de valores en competencia; a partir de ellas, se elaboraron reactivos para evaluar cada uno de los factores del modelo. Después de aplicar los reactivos y analizar sus propiedades psicométricas, se seleccionaron aquellos con mejores cualidades y se llevó a cabo un análisis de extracción de factores. El análisis en cuestión arrojó 17 factores independientes, que coincidieron, en lo general, con el modelo de valores en competencia. El objetivo del presente estudio fue precisamente replicar el procedimiento descrito en población laboral mexicana. Se hipotetiza que, al igual que los autores descritos previamente, se obtendrá un modelo de 17 factores independientes, congruentes con el modelo de Quinn y Rohrbaugh (1983).

MÉTODO

Participantes

Participaron en el estudio 474 personas con trabajo remunerado de la Ciudad de México. El muestreo fue no probabilístico, por cuotas. La mayor parte de los participantes fue de sexo femenino, con un total de 238 (50.2%). El promedio de edad fue de 31.6 años con una s de 12.1 años. La mayor parte de los participantes tenía estudios de licenciatura (57.8%); le siguieron en frecuencia individuos con bachillerato (26.2%); en tercer lugar, individuos con estudios de posgrado (9.1%); finalmente, 4% de la muestra tenía secundaria terminada. Con la finalidad de formar categorías que permitieran clasificar la ocupación de los participantes, los autores de

la investigación realizaron una inspección visual de los cuestionarios. Se encontraron tres categorías principales: 1) personas que desempeñan labores propias de un profesionalista; 2) personas que desempeñan labores técnicas, y 3) otras. Las actividades más frecuentes entre los profesionistas fueron las siguientes: 1) 4.4% se dedicaba a actividades propias de la abogacía, 2) 14.3% laboraba en la administración de una empresa, 3) 15.7% se desempeñaba en el desarrollo industrial de productos, 4) finalmente, 18.1% laboraba en actividades de docencia, cultura y arte. La enorme variabilidad de actividades que se encontró entre aquellos individuos dedicados a actividades técnicas dificultó el desarrollo de categorías clasificatorias. La categoría de *otros* estuvo constituida principalmente por becarios que aún no estaban incorporados formalmente a una empresa.

Instrumento

La Escala de Perfiles Organizacionales (EPO) se conforma de 116 reactivos divididos en 4 grandes escalas; a su vez, cada una de estas escalas se divide en otras subescalas. La tabla 1 muestra y describe las escalas y subescalas. Las definiciones operacionales ahí plasmadas fueron empleadas para desarrollar los reactivos de la epo; dichas definiciones son básicamente una traducción de las empleadas por Patterson *et al.* (2005) y virtualmente indistinguibles de las de Quinn y Rohrbaugh. Las definiciones fueron discutidas por los presentes autores; una vez alcanzado un consenso acerca de su significado, se procedió, de manera colegiada, a elaborar y construir reactivos. Una vez terminado el proceso de elaboración de reactivos, estos fueron entregados a jueces expertos para revisar su redacción y pertinencia dentro de cada una de las escalas. Los 116 reactivos de la epo son el resultado de incorporar las correcciones y recomendaciones de los jueces. Al igual que con los instrumentos de Patterson y colegas y Bernstrom (2009), en el instrumento se empleó una escala tipo Likert con cuatro opciones (totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo).

Tabla 1. Definición de las escalas y subescalas

Escala	Subescalas	Definición
Relaciones Humanas	Autonomía	Manera en la cual la organización crea los espacios laborales. Pueden observarse dos perspectivas polarizadas. En la primera, el trabajador tiene gran oportunidad de tomar decisiones acerca de lo que le corresponde de forma inmediata en su trabajo. En la segunda, esta oportunidad es baja e incluso inexistente.
	Integración	Nivel de cohesión existente entre los individuos de la organización. Evalúa la confianza y cooperación que existe entre todos los integrantes de la organización.
	Participación	Grado en que el trabajador percibe que su opinión es considerada cuando es necesario tomar decisiones que le competen.
	Supervisión	Evalúa el grado en que el trabajador percibe que su supervisor inmediato comprende sus problemas en la organización y si es útil para resolverlo.
	Capacitación	Grado en que el individuo percibe que la organización tiene interés por ayudarlo a desarrollar destrezas laborales, entre otras. También mide el grado en que el trabajador percibe interés por parte de la empresa por su crecimiento tanto laboral y personal.
	Compromiso	Grado en que el individuo percibe que la empresa se preocupa, ocupa y atienden a los trabajadores de la organización.
Proceso interno	Organización institucional	Grado en que las organizaciones tienen normas y procedimientos y la aplicación de éstos.
	Organización tradicional	Grado en que una organización posee un modelo autoritario de trabajo, sin normas y procedimientos establecidos o consistentes.

Proceso Externo	Flexibilidad	Adaptabilidad de una organización frente a cambios en el contexto en que se encuentra inmersa.
	Innovación	Integra ideas actualizadas que ayudan a solucionar retos y dificultades.
	Empatía	Entiende y se ajusta a las necesidades de los clientes; presta atención a las demandas del mercado.
	Reflexión	Capacidad autocrítica para reflexionar sobre sus propias estrategias, procesos y metas.
Metas	Claridad de metas	Grado en que los objetivos de la organización son claros y congruentes (para sí misma y para sus integrantes).
	Esfuerzo	Empeño que ponen las personas que forman parte de una organización para conseguir los objetivos
	Eficiencia	Grado en que la estructura y organización de una empresa le permiten alcanzar sus metas y objetivos.
	Calidad	Grado en que los integrantes de una organización valoran la condición final de un producto.
	Presión	Grado en que los integrantes de una organización perciben la importancia de cumplir las metas.
	Retroalimentación	Grado de seguimiento que se le brinda a los integrantes de una organización respecto de su trabajo.

Procedimiento

Los cuestionarios se aplicaron durante febrero y marzo de 2016. La aplicación se hizo de forma individual a personas que declararon tener alguna actividad laboral remunerada y que voluntariamente aceptaron participar en el estudio. Se informó a las personas que, no participar, no tenía consecuencia adversa alguna; igualmente se les indicó que los resultados de la encuesta serían anónimos y que sólo serían utilizados con fines de investigación. Aquellos individuos que aceptaron participar recibieron las siguientes instrucciones:

Muchas gracias por tomarse el tiempo de contestar el cuestionario. La investigación tiene como finalidad crear una escala que mida el clima organizacional en diversas empresas y organizaciones. Por favor, lea con atención las instrucciones y no deje preguntas sin contestar. No existen respuestas correctas o incorrectas; si tienen cualquier duda, puede preguntar al aplicador. Cuando termine de responder, introduzca el cuestionario en la urna para que se mantenga la confidencialidad. Gracias por su colaboración.

El tiempo aproximado para contestar la escala osciló entre 15 y 20 minutos. Los datos se capturaron y analizaron empleando el programa SPSS, versión 20.

RESULTADOS

Modelo estadístico

El modelo estadístico propuesto por Quinn y Rohrbaugh en 1983 sugiere que el clima en las organizaciones puede entenderse en función de un modelo de 19 factores latentes independientes. Por este motivo, los presentes autores analizaron los datos obtenidos usando la técnica de análisis factorial exploratorio por el método de componentes principales. Puesto que el modelo explorado no asume correlación entre los factores, se optó por una rotación Varimax (Field, 2005).

Las siguientes tablas 2, 3, 4, 5, muestran la \bar{X} , moda, s, asimetría y la correlación de cada ítem con el instrumento. Estos estadísticos tienen como finalidad la descripción del comportamiento psicométrico de cada uno de los reactivos; hacerlo, permite identificar ítems atípicos, para poder descartarlos o modificarlos (Nunnally, 1978).

Tabla 2. Estadísticos-descriptivos por reactivo

Reactivo	Pregunta	\bar{X}	Moda	σ	Asimetría	Curtosis	Correlación Item-Instrumento
R1HA	Tengo que consultar todas mis decisiones con mi jefe.	1.58	1	0.975	-0.012	-1.003	0.059
R7HI	Todos en mi trabajo nos llevamos bien.	1.9	2	0.875	-0.395	-0.577	0.329
R13HP	En mi trabajo siempre toman decisiones sin consultarnos.	1.85	2	0.915	-0.446	-0.591	0.418
R19HS	Tengo confianza en mi jefe directo.	2.26	3	0.87	-1.082	0.469	0.445
R25HC	En mi trabajo tienen un buen sistema para preparar al personal.	1.79	2	0.927	-0.356	-0.713	0.574
R31HC0	En mi trabajo se preocupan por los empleados.	2.01	2	0.885	-0.614	-0.346	0.69
R37POI	En mi trabajo, los reglamentos, normas y procedimientos son importantes.	2.3	3	0.837	-1.068	0.466	0.505
R43POT	En mi trabajo, la única opinión que cuenta es la del jefe.	1.93	2	0.918	-0.601	-0.406	0.427
R49PEF	En mi trabajo es fácil cambiar la forma de hacer las cosas.	1.53	2	0.888	-0.087	-0.717	0.259
R55PEI	En mi trabajo hay disposición para escuchar nuevas ideas.	2.11	2	0.871	-0.716	-0.225	0.583
R61PEE	En mi trabajo, la gente se preocupa por satisfacer las necesidades del cliente.	2.35	3	0.799	-1.2	1.001	0.495
R67PER	En mi trabajo hay reuniones periódicas que ayudan a mejorar las cosas.	2.04	2	0.906	-0.757	-0.154	0.479
R73MC	En mi trabajo, la gente tiene una idea clara de los objetivos de la organización.	2.05	2	0.859	-0.685	-0.122	0.579
R79ME	En mi trabajo todas las personas trabajan al máximo de sus habilidades.	1.79	2	0.898	-0.29	-0.695	0.515
R85MEF	En mi trabajo, los objetivos se alcanzan gracias a una excelente planeación.	1.88	2	0.857	-0.443	-0.394	0.582
R91MCA	En mi trabajo la calidad es una prioridad.	2.25	3	0.826	-0.981	0.411	0.617
R97MP	Terminó exhausto después de trabajar.	1.82	2	0.89	-0.302	-0.688	-0.116
R103MR	En mi trabajo continuamente evalúan nuestro rendimiento.	1.96	2	0.864	-0.474	-0.472	0.406
R2HA	Mi jefe confía en las decisiones que tomo.	2.18	2	0.813	-0.926	0.555	0.571
R8HI	En mi trabajo, los pleitos y las envidias son comunes.	1.82	2	0.966	-0.377	-0.836	0.45
R14HP	En mi trabajo toman en cuenta las opiniones de las personas.	2.01	2	0.757	-0.613	0.37	0.615
R20HS	Acudo con mi jefe directo por consejo.	2.01	2	0.895	-0.685	-0.226	0.47
R26HC	En mi trabajo he tomado cursos útiles.	1.92	2	0.993	-0.609	-0.661	0.413
R32HC0	En mi trabajo se valora a los empleados.	2.01	2	0.873	-0.671	-0.16	0.667
R38POI	En mi trabajo, los reglamentos, normas y procedimientos se cumplen.	2.09	2	0.831	-0.619	-0.242	0.617
R44POT	En mi trabajo, lo importante es "ser amigo del jefe".	1.99	2	0.921	-0.589	-0.517	0.271
R50PEF	En mi trabajo, siempre estamos dispuestos a cambiar.	1.88	2	0.763	-0.429	0.019	0.538
R56PEI	En mi trabajo, la gente hace propuestas para cambiar y mejorar.	1.93	2	0.803	-0.457	-0.179	0.661

Tabla 3. Estadísticos-descriptivos por reactivo

Reactivo	Pregunta	\bar{X}	Moda	σ	Asimetría	Curtosis	Correlación Item-Instrumento
R62PEE	En mi trabajo, la gente está pendiente de lo que hace la competencia.	1.81	2	0.954	-0.366	-0.802	0.299
R68PER	En mi trabajo, la gente reconoce cuando ha cometido un error.	1.79	2	0.858	-0.27	-0.582	0.498
R74MC	En mi trabajo hay congruencia entre lo que se hace y los objetivos de la organización.	1.99	2	0.822	-0.632	0.044	0.603
R80ME	En mi trabajo, las personas están apasionadas por lo que hacen.	1.88	2	0.89	-0.334	-0.714	0.619
R86MEF	Prevalce una gran organización en mi trabajo.	1.85	2	0.862	-0.527	-0.247	0.641
R92MCA	La buena reputación del lugar donde laboro se debe principalmente a la calidad.	2.1	2	0.867	-0.754	-0.089	0.624
R98MP	La exigencia en mi trabajo es insostenible.	1.11	1	0.912	0.604	-0.345	-0.306
R104MR	En mi trabajo continuamente recibo información acerca de lo que hago bien (o mal).	1.92	2	0.865	-0.549	-0.27	0.472
R3HA	Cuando no puedo consultar una decisión con mi jefe, prefiero no tomarla.	1.79	2	0.917	-0.288	-0.762	0.236
R9HI	Disfruto trabajar con mis compañeros de organización.	2.16	2	0.758	-0.784	0.569	0.427
R15HP	En mi trabajo, las decisiones siempre las toman los jefes.	1.56	2	0.93	-0.066	-0.851	0.348
R21HS	Evito el contacto con mi jefe directo.	2.26	3	0.891	-1.03	0.171	0.494
R27HC	Yo creo que en mi trabajo ven la capacitación como un gasto y no como una inversión.	2.02	3	1.02	-0.669	-0.747	0.570
R33HC0	En mi trabajo sólo soy un empleado más.	2.01	3	0.987	-0.634	-0.704	0.643
R39POI	En mi trabajo la gente "se brinca" los reglamentos, normas y procedimientos.	2.07	2	0.917	-0.743	-0.288	0.561
R45POT	En mi trabajo, todo depende de, si el jefe "llega de buenas".	2.21	3	0.94	-1.003	0.019	0.521
R51PEF	Todo en mi trabajo es obsoleto (desactualizado).	2.3	3	0.838	-1.088	0.515	0.613
R57PEI	En mi trabajo siempre es mejor quedarse callado y hacer lo que te dicen.	2.16	3	0.902	-0.858	-0.099	0.637
R63PPE	En mi trabajo, los clientes se quejan mucho.	2.04	3	0.922	-0.631	-0.525	0.548
R69PER	En mi trabajo, las cosas que no funcionan bien no se arreglan.	2.26	3	0.859	-0.965	0.137	0.661
R75MC	En mi trabajo no quedan claros los objetivos que se persiguen.	2.13	3	0.931	-0.761	-0.437	0.690
R81ME	En mi trabajo prevalece la "ley del mínimo esfuerzo".	2.2	3	0.896	-0.926	0.004	0.645
R87MEF	En mi trabajo, los objetivos no se alcanzan por la pésima organización que prevalece.	2.24	3	0.916	-1.084	0.293	0.741
R93MCA	En mi trabajo, la calidad es un concepto irrelevante.	2.24	3	0.916	-1.003	0.029	0.598
R99MP	Mi trabajo es bastante relajado.	2	3	0.906	-0.627	-0.392	0.142
R105MR	No sé si estoy haciendo mi trabajo bien (o mal).	2.21	3	0.894	-0.861	-0.219	0.561
R4HA	Me da miedo tomar decisiones en mi trabajo.	2.29	3	0.87	-1.067	0.299	0.457
R10HI	En mi trabajo todos desconfían de todos.	2.22	3	0.888	-0.933	-0.003	0.589

Tabla 4. Estadísticos-descriptivos por reactivo

Reactivo	Pregunta	\bar{X}	Moda	σ	Asimetría	Curstosis	Correlación Item-Instru- mento
R16HP	En mi trabajo valoran las opiniones de todos.	1.9	2	0.897	-0.437	-0.592	0.588
R22HS	No tolero a mi jefe directo.	2.36	3	0.86	-1.241	0.727	0.578
R28HC	En mi trabajo, la gente no sabe qué hacer por falta de entrenamiento y preparación.	2.15	3	0.889	-0.855	-0.035	0.696
R34HC0	En cualquier momento me van a correr de mi trabajo.	2.33	3	0.885	-1.186	0.511	0.507
R40POI	En mi trabajo, los reglamentos, normas y procedimientos "sólo están de adorno".	2.29	3	0.855	-1.125	0.613	0.712
R46POI	En mi trabajo, los salarios y las promociones dependen de "cómo la lleves" con el jefe.	2.32	3	0.866	-1.131	0.421	0.671
R52PEF	En mi trabajo, el cambio no es una prioridad.	2.11	2	0.864	-0.74	-0.143	0.689
R58PEI	En mi trabajo, la gente creativa y con ideas, es "mal vista".	2.27	3	0.881	-1.056	0.267	0.670
R64PEE	En mi trabajo, la gente debería estar más pendiente de lo que hace la competencia.	1.93	2	0.953	-0.47	-0.777	0.387
R70PER	En mi trabajo, las juntas no se traducen en cambios positivos.	2.08	2	0.875	-0.664	-0.322	0.689
R76MC	En mi trabajo prevalece una gran confusión acerca del rumbo de la organización.	2.16	3	0.872	-0.739	-0.311	0.715
R82ME	En mi trabajo, la gente está poco motivada.	1.94	2	0.945	-0.485	-0.732	0.679
R88MEF	En mi trabajo, se ahorraría tiempo y esfuerzo, con un poquito de organización.	1.72	2	1.007	-0.194	-1.078	0.603
R94MCA	La verdad es que en mi trabajo las cosas se hacen "al aventón".	2.29	3	0.885	-1.175	0.621	0.700
R100MP	En mi trabajo, cada quien trabaja al ritmo que quiere.	1.85	3	0.987	-0.358	-0.969	0.439
R106MR	En mi trabajo, la evaluación no es una prioridad.	2.17	3	0.863	-0.736	-0.315	0.596
R5HA	Tengo poca libertad para tomar decisiones en mi trabajo.	2.03	2	0.921	-0.65	-0.458	0.614
R11HI	En mi trabajo se alcanzan los objetivos porque colaboramos como equipo.	2.09	2	0.896	-0.78	-0.142	0.602
R17HP	En mi trabajo, las decisiones se toman en equipo.	1.86	2	0.907	-0.475	-0.518	0.612
R23HS	Mi jefe directo me ayuda a desempeñar mi trabajo.	2	2	0.923	-0.687	-0.325	0.576
R29HC	Es urgente implementar programas de capacitación en mi trabajo.	1.68	2	0.988	-0.213	-0.985	0.527
R35HC0	En mi trabajo, hay poco interés por los empleados.	2	3	0.964	-0.637	-0.602	0.669
R41POI	En mi trabajo, los reglamentos, las normas y los procedimientos son de gran ayuda.	1.15	1	0.98	0.466	-0.783	-0.385
R47POI	En mi trabajo, los salarios y las promociones dependen de los méritos del empleado.	1.82	2	1.034	-0.455	-0.946	0.395
R53PEF	En mi trabajo, la adaptación a nuevas circunstancias es constante.	1.86	2	0.858	-0.469	-0.336	0.478
R59PEI	En mi trabajo se apoya a la gente creativa y con ideas.	1.95	2	0.872	-0.535	-0.37	0.669
R65PEE	En comparación con la competencia, en mi trabajo nos hemos quedado atrás.	2.06	2	0.912	-0.693	-0.38	0.643
R71PER	En mi trabajo, la gente no aprende de sus errores.	1.93	2	0.947	-0.538	-0.636	0.576

Tabla 5. Estadísticos-descriptivos por reactivo

Reactivo	Pregunta	\bar{X}	Moda	σ	Asimetría	Curtosis	Correlación Item-Instrumento
R77MC	No me queda claro hacia dónde va la organización.	2.12	3	0.916	-0.758	-0.351	0.675
R83ME	En mi trabajo, la gente "se pone la camiseta" y hace su mejor esfuerzo.	2.01	2	0.883	-0.586	-0.396	0.519
R89MEF	En mi trabajo, siempre recibimos órdenes contradictorias.	2.07	2	0.932	-0.791	-0.225	0.557
R95MCA	En mi trabajo, los clientes se quejan por la mala calidad.	2.17	3	0.904	-0.926	0.045	0.667
R101MP	En mi trabajo la gente "se quiebra" por la gran exigencia.	1.2	1	0.975	0.361	-0.871	-1.179
R107MR	En mi trabajo rápidamente se detectan problemas que hay que resolver.	1.29	1	0.936	0.285	-0.777	-0.224
R6HA	Si tomo decisiones sin consultar a mi jefe, me puedo meter en problemas.	1.86	2	0.939	-0.394	-0.769	0.474
R12HI	Confío en mis compañeros de trabajo.	2.04	2	0.907	-0.721	-0.242	0.526
R18HP	En mi trabajo todos estamos involucrados en la toma de decisiones.	1.77	2	0.922	-0.369	-0.666	0.528
R24HS	Es difícil pedirle ayuda a mi jefe directo.	2.12	3	0.914	-0.822	-0.177	0.506
R30HC	Los cursos que he tomado en mi trabajo han mejorado mi desempeño.	2.02	2	0.956	-0.716	-0.418	0.541
R36HC _o	En mi trabajo se preocupan por mi estado de salud.	1.95	2	0.944	-0.589	-0.55	0.612
R42POI	En mi trabajo, las sanciones se aplican "parejo" a todos los que violan una norma o procedimiento.	1.92	2	0.957	-0.458	-0.795	0.636
R48POI	En mi trabajo tengo oportunidad de crecer y progresar con base en mis propios méritos.	2.08	2	0.905	-0.776	-0.175	0.657
R54PEF	En mi trabajo nos impulsan a tomar la iniciativa.	2.1	2	0.819	-0.68	-0.024	0.647
R60PEI	En mi trabajo hay espacio para escuchar nuevas ideas.	2.04	2	0.907	-0.663	-0.373	0.714
R66PEE	En mi trabajo, los clientes regresan porque satisficemos sus necesidades.	2.14	2	0.843	-0.884	0.333	0.598
R72PER	En mi trabajo no hay cambios en estrategias o procesos, aunque estos no den buenos resultados.	2.03	2	0.838	-0.579	-0.233	0.580
R78MC	En mi trabajo nos explican los objetivos de la organización.	2.07	2	0.842	-0.703	-0.025	0.668
R84ME	En mi trabajo logro superar mis propias expectativas.	2.15	2	0.811	-0.818	0.317	0.576
R90MEF	En mi trabajo, la organización es un caos.	2.12	3	0.919	-0.794	-0.271	0.730
R96MCA	En mi trabajo es más importante la cantidad que la calidad.	2.12	3	0.935	-0.777	-0.374	0.679
R102MP	Todos parecen estar relajados en mi trabajo.	1.76	2	0.894	-0.198	-0.764	0.134
R108MR	En mi trabajo me dicen cómo mejorar las cosas que hago mal.	2	2	0.876	-0.646	-0.218	0.588

Los reactivos R1HA, R7HI, R49PF, R44POT, R62PEE, R3HA, R15HP, R99MP, R64PEE, R47POI, R102MP no alcanzaron el valor mínimo de 0.400 en la columna de correlación ítem-instrumento, por lo que se propone su eliminación de la versión final de la escala. De igual manera, se propone que los reactivos que tuvieron correlaciones ítem-instrumento negativas (R97MP, R98MP, R41POI, R101MP, R107MR) se omitan de una versión final del instrumento. Como puede observarse, la mayor parte de las asimetrías son negativas; esto sugiere que la mayor parte de las personas encuestadas trabaja en empresas que tienen un clima organizacional “razonable”.

Con la finalidad de determinar la consistencia interna del instrumento, se aplicó la prueba α de Cronbach. Adicionalmente, con el objetivo de obtener el análisis dimensional del instrumento, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio por el método de componentes principales con rotación Varimax.

Para seleccionar e interpretar los factores integrantes, se tomó como criterio de elección a aquellos valores Eigen iguales o superiores a 1.0 (y que tuvieran al menos 2 reactivos por factor). De igual forma, para poder elegir a un reactivo como perteneciente a un factor, se tomó como criterio de selección que su carga factorial fuese de 0.400 o mayor (y que ésta fuese positiva). En caso de que un reactivo apareciera en más de un factor, se le clasificó en aquel factor en el cual su carga factorial fuese más alta.

Con base en los criterios anteriores, el instrumento arrojó dos factores que agruparon 47 reactivos (factor 1) y 42 reactivos (factor 2) y que en conjunto explicaron 37.07% de la varianza total. La tabla 1 muestra el número de factor, seguido del número de reactivos del mismo, su valor Eigen y los porcentajes de varianza simples y acumulados.

La prueba de esfericidad de Bartlett mostró un valor aceptable ($X^2(5886) = 21603.18$ $p < 0.001$), la prueba kmo también mostró un valor aceptable (0.933). La rotación alcanzó la convergencia en 3 iteraciones.

La tabla 6 muestra la solución factorial rotada global, resultado del análisis efectuado, e indica aquellos reactivos que cumplieron los requisitos de poseer una carga factorial de 0.400 o superior. La tabla muestra la distribución que adoptaron los reactivos.

Tabla 6. Global. Solución factorial rotada, dos factores

<i>Factor 1</i>		<i>Factor 2</i>			
Ítem/Peso f.		Ítem/Peso f.			
R31HC/0.723	R73MC/0.643	R30HC/0.544	R52PEF/0.725	R35HC/0.631	R95MCA/0.543
R60PEI/0.718	R11HI/0.637	R83ME/0.534	R58PEI/0.720	R70PER/0.629	R24HS/0.541
R56PEI/0.709	R66PEE/0.627	R61PEE/0.532	R87MEF/0.715	R45POT/0.628	R106MR/0.536
R78MC/0.702	R38POI/0.624	R53PEF/0.529	R40POI/0.704	R4HA/0.625	R89MEF/0.536
R86MEF/0.683	R79ME/0.624	R16HP/0.514	R94MCA/0.704	R77MC/0.625	R27HC/0.526
R14HP/0.681	R84ME/0.623	R104MR/0.492	R46POT/0.682	R82ME/0.614	R71PER/0.525
R59PEI/0.678	R17HP/0.606	R20HS/0.489	R105MR/0.679	R21HS/0.613	R88MEF/0.507
R91MCA/0.671	R18HP/0.599	R37POI/0.486	R75MC/0.670	R93MCA/0.611	R72PER/0.483
R54PEF/0.667	R80ME/0.591	R2HA/0.473	R81ME/0.655	R96MCA/0.606	R100MP/0.439
R85MEF/0.663	R36HC/0.585	R47POI/0.465	R57PEI/0.653	R34HC/0.604	R6HA/0.427
R48POI/0.657	R12HI/0.567	R68PER/0.455	R51PEF/0.652	R33HC/0.604	
R42POI/0.655	R67PER/0.565	R19HS/0.448	R22HS/0.652	R10HI/0.601	
R108MR/0.654	R50PEF/0.564	R103MR/0.443	R90MEF/0.652	R5HA/0.577	
R32HC/0.652	R55PEI/0.563	R26HC/0.422	R69PER/0.641	R39POI/0.561	
R25HC/0.649	R74MC/0.563	R9HI/0.419	R28HC/0.639	R63PEE/0.551	
R92MCA/0.646	R23HS/0.554		R76MC/0.633	R65PEE/0.548	
$\alpha = 0.957$		$\alpha = 0.968$			
Eigen = 21.084		Eigen = 19.325			
Varianza acumulada = 37.073		Alfa global = 0.906			
Prueba KMO = 0.933		Bartlett (X^2 (5886) = 21603.18 $p < 0.001$)			
Convergencia en 3 iteraciones					

En general, el primer factor agrupa reactivos que pueden considerarse como atributos “deseables” en una empresa. El segundo factor agrupa reactivos que son “indeseables” dentro de una empresa. Con la finalidad de ganar en claridad, por “deseable” se entiende (de acuerdo con las definiciones ofrecidas en la sección de método) reactivos que indican que la organización es “institucional”; por el contrario, el término “indeseable” se refiere a reactivos que indican que la organización es “tradicional”. En ambos factores, el α fue mayor a 0.950, lo que indica que existe una consistencia interna alta.

La tabla 7 representa la solución factorial rotada de la escala de relaciones humanas; indica que los reactivos pertenecientes a esta área se distribuyeron en un total de seis factores.

Tabla 7. Relaciones Humanas. Solución Factorial Rotada, seis factores

<i>Factor 1</i>	<i>Factor 2</i>	<i>Factor 3</i>	<i>Factor 4</i>	<i>Factor 5</i>	<i>Factor 6</i>
Ítem/Peso f.	Ítem/Peso f.	Ítem/Peso f.	Ítem/Peso f.	Ítem/Peso f.	Ítem/Peso f.
r21hs/.740	r17hp/.710	r26hc/.724	r19hs/.691	r3ha/.721	r7hi/.712
r22hs/.731	r18hp/.689	r30hc/.675	r2ha/.587	r1ha/.607	r8hi/.517
r34hco/.657	r12hi/.666	r32hco/.600	r20hs/.580	r15hp/.600	r13hp/.485
r4ha/.646	r11hi/.662	r31hco/.533		r6ha/.597	
r24hs/.608	r23hs/.633	r25hc/.515			
r10hi/.592	r9hi/.512	r29hc/.497			
r35hco/.584	r16hp/.401	r36hco/.474			
r28hc/.558		r14hp/.451			
r5ha/.543					
r33hco/.490					
r27hc/.458					
$\alpha = 0.878$	$\alpha = 0.835$	$\alpha = 0.837$	$\alpha = 0.662$	$\alpha = 0.473$	$\alpha = 0.470$
Eigen = 4.972	Eigen = 4.128	Eigen = 3.712	Eigen = 2.318	Eigen = 2.118	Eigen = 2.065
Varianza acumulada = 53.645		α global = 0.929			
Prueba KMO = 0.926		Bartlett ($X^2(630) = 5710.32 p < 0.001$)			
Convergencia en 8 iteraciones					

La tabla 7 muestra al menos tres factores con cuatro o menos reactivos; estos mismos factores poseen consistencia interna inferior a 0.700; así pues, una versión corregida de la escala debería excluir a los factores 4, 5 y 6.

La tabla 8 muestra los reactivos que constituyen a cada factor; se presentan ordenados con base en el valor numérico de su peso factorial, presentados en la tabla 7. Los reactivos no se agruparon en la forma predicha por el modelo de Quinn y Rohrbaugh (1983); por el contrario, la agrupación de reactivos parece sugerir una distribución dicotómica, en la cual,

los factores 1 y 6 reflejan atributos no deseables para la empresa, y 2, 3, 4, 5 atributos deseables.

Tabla 8. Componentes de Relaciones Humanas

<i>Factor</i>	<i>Reactivo</i>	<i>Peso</i>	
1	R21HS. Evito el contacto con mi jefe directo.	0.740	
	R22HS. No tolero a mi jefe directo.	0.731	
	R34HCo. En cualquier momento me van a correr de mi trabajo.	0.657	
	R4HA. Me da miedo tomar decisiones en mi trabajo.	0.646	
	R24HS. Es difícil pedirle ayuda a mi jefe directo.	0.608	
	R10HI. En mi trabajo todos desconfían de todos.	0.592	
	R35HCo. En mi trabajo hay poco interés por los empleados.	0.584	
	R28HC. En mi trabajo, la gente no sabe qué hacer por falta de entrenamiento y preparación.	0.558	
	R5HA. Tengo poca libertad para tomar decisiones en mi trabajo.	0.543	
	R33HCo. En mi trabajo sólo soy un empleado más.	0.490	
	R27HC. Yo creo que en mi trabajo ven la capacitación como un gasto y no como una inversión.	0.458	
	2	R17HP. En mi trabajo, las decisiones se toman en equipo.	0.710
		R18HP. En mi trabajo, todos estamos involucrados en la toma de decisiones.	0.689
R12HI. Confío en mis compañeros de trabajo.		0.666	
R11HI. En mi trabajo se alcanzan los objetivos porque colaboramos como equipo.		0.662	
R23HS. Mi jefe directo me ayuda a desempeñar mi trabajo.		0.633	
R9HI. Disfruto trabajar con mis compañeros de organización.		0.512	
R16HP. En mi trabajo valoran las opiniones de todos.		0.401	
3	R26HC. En mi trabajo he tomado cursos útiles.	0.724	
	R30HC. Los cursos que he tomado en mi trabajo han mejorado mi desempeño.	0.675	
	R32HCo. En mi trabajo se valora a los empleados.	0.600	
	R31HCo. En mi trabajo se preocupan por los empleados.	0.533	
	R25HC. En mi trabajo tienen un buen sistema para preparar al personal.	0.515	
	R29HC. Es urgente implementar programas de capacitación en mi trabajo.	0.497	
	R36HCo. En mi trabajo se preocupan por mi estado de salud.	0.474	
	R14HP. En mi trabajo toman en cuenta las opiniones de las personas.	0.451	
4	R19HS. Tengo confianza en mi jefe directo.	0.691	
	R2HA. Mi jefe confía en las decisiones que tomo.	0.587	
	R20HS. Acudo con mi jefe directo por consejo.	0.580	
5	R3HA. Cuando no puedo consultar una decisión con mi jefe, prefiero no tomarla.	0.721	
	R1HA. Tengo que consultar todas mis decisiones con mi jefe.	0.607	

	R15HP. En mi trabajo, las decisiones siempre las toman los jefes.	0.600
	R6HA. Si tomo decisiones sin consultar a mi jefe, me puedo meter en problemas.	0.597
6	R7HI. Todos en mi trabajo nos llevamos bien.	0.712
	R8HI. En mi trabajo, los pleitos y las envidias son comunes.	0.517
	R13HP. En mi trabajo siempre toman decisiones sin consultarnos.	0.485

La tabla 9 representa la solución factorial rotada de la escala de proceso externo. En general, indica que los reactivos pertenecientes a esta área se distribuyen en un total de cuatro factores.

Tabla 9. Proceso externo. Solución factorial rotada, cuatro factores

Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
Ítem/Peso f.	Ítem/Peso f.	Ítem/Peso f.	Ítem/Peso f.
r69PER/0.760	r53PEF/0.669	r64PEE/0.740	r49PEF/0.778
r57PEI/0.737	r59PEI/0.637	r70PER/0.547	r55PEI/0.584
r51PEF/0.737	r60PEI/0.633	r71PER/0.532	
r58PEI/0.646	r66PEE/0.612	r68PER/0.450	
r63PEE/0.611	r54PEF/0.609	r50PEF/0.439	
r52PEF/0.541	r62PEE/0.583		
r65PEE/0.525	r56PEI/0.561		
r72PER/0.508	r67PER/0.522		
	r61PEE/0.426		
$\alpha = 0.866$	$\alpha = 0.843$	$\alpha = 0.692$	$\alpha = 0.454$
Eigen = 4.536	Eigen = 3.876	Eigen = 2.292	Eigen = 2.006
Varianza acumulada = 52.956		α global = 0.913	
Prueba KMO = 0.926		Bartlett ($X^2(276) = 3986.677, p < 0.001$)	
Convergencia en 7 iteraciones			

La tabla muestra que los factores 3 y 4 agrupan cinco o menos reactivos; muestra, igualmente, que la consistencia interna de los factores es menor a 0.700. Ambos criterios sugieren que una versión corregida del instrumento podría omitir estos factores.

La tabla siguiente muestra los reactivos que constituyen a cada factor; se presentan ordenados con base en el valor numérico de su peso factorial, presentados en la tabla 9. Aunque el número de factores coincide con lo planteado por Quinn y Rohrbach (1983), no todos los reactivos se ubican en las categorías hipotetizadas (*vid.* la falta de homogeneidad en las categorías de la columna *reactivo*).

Tabla 10. Componentes de proceso externo

<i>Factor</i>	Reactivo	Peso	
1	R69PER. En mi trabajo, las cosas que no funcionan bien, no se arreglan.	0.760	
	R57PEI. En mi trabajo siempre es mejor quedarse callado y hacer lo que te dicen.	0.737	
	R51PEF. Todo en mi trabajo es obsoleto (desactualizado).	0.737	
	R58PEI. En mi trabajo, la gente creativa y con ideas es "mal vista".	0.646	
	R63PEE. En mi trabajo, los clientes se quejan mucho.	0.611	
	R52PEF. En mi trabajo, el cambio no es una prioridad.	0.541	
	R65PEE. En comparación con la competencia, en mi trabajo nos hemos quedado atrás.	0.525	
	R72PER. En mi trabajo no hay cambios en estrategias o procesos, aunque estos no den buenos resultados.	0.508	
	R53PEF. En mi trabajo, la adaptación a nuevas circunstancias es constante.	0.669	
	R59PEI. En mi trabajo se apoya a la gente creativa y con ideas.	0.637	
	R60PEI. En mi trabajo hay espacio para escuchar nuevas ideas.	0.633	
	R66PEE. En mi trabajo, los clientes regresan porque satisfacemos sus necesidades.	0.612	
	2	R54PEF. En mi trabajo nos impulsan a tomar la iniciativa.	0.609
		R62PEE. En mi trabajo, la gente está pendiente de lo que hace la competencia.	0.583
R56PEI. En mi trabajo, la gente hace propuestas para cambiar y mejorar.		0.561	
R67PER. En mi trabajo hay reuniones periódicas que ayudan a mejorar las cosas.		0.522	
R61PEE. En mi trabajo, la gente se preocupa por satisfacer las necesidades del cliente.		0.426	
R64PEE. En mi trabajo, la gente debería estar más pendiente de lo que hace la competencia.		0.740	
3	R70PER. En mi trabajo, las juntas no se traducen en cambios positivos.	0.547	
	R71PER. En mi trabajo, la gente no aprende de sus errores.	0.532	
	R68PER. En mi trabajo, la gente reconoce cuando ha cometido un error.	0.45	
	R50PEF. En mi trabajo siempre estamos dispuestos a cambiar.	0.439	
4	R49PEF. En mi trabajo es fácil cambiar la forma de hacer las cosas.	0.778	
	R55PEI. En mi trabajo hay disposición para escuchar nuevas ideas.	0.584	

La tabla 11 representa la solución factorial rotada de la escala de proceso interno; indica que la muestra de reactivos pertenecientes a esta área se distribuyó en dos factores.

Tabla 11. Proceso Interno. Solución factorial rotada, dos factores

<i>Factor 1</i>	<i>Factor 2</i>
Ítem/Peso f.	Ítem/Peso f.
R45POT/0.763	R48POI/0.718
R46POT/0.671	R42POI/0.700
R40POI/0.665	R47POI/0.675
R39POI/0.655	R38POI/0.601
R44POT/0.543	R37POI/0.517
R43POT/0.478	R41POI/-0.458
$\alpha = 0.775$	$\alpha = 0.470$
Eigen = 2.698	Eigen = 2.692
Varianza acumulada = 44.911	α global = 0.741
Prueba KMO = 0.856	Bartlett ($X^2 (66) = 1315.07, p < 0.001$)
Convergencia en 3 iteraciones	

La tabla muestra que los reactivos se distribuyen en dos factores independientes (tal como lo sugiere el modelo de interés). Sin embargo, el segundo factor debería descartarse en una versión corregida del instrumento, debido a su baja consistencia interna.

La tabla siguiente muestra los reactivos que constituyen a cada factor; se presentan ordenados con base en el valor numérico de su peso factorial, presentados en la tabla 11. Con la excepción de los reactivos 40 y 39, los restantes reactivos se agruparon en la forma predicha por el modelo de interés.

Tabla 12. Componentes de proceso interno

<i>Factor</i>	<i>Reactivo</i>	<i>Peso</i>
1	R45POT. En mi trabajo todo depende de si el jefe “llega de buenas”.	0.763
	R46POT. En mi trabajo, los salarios y las promociones dependen de “cómo la lleves” con el jefe.	0.671
	R40POI. En mi trabajo, los reglamentos, normas y procedimientos “sólo están de adorno”.	0.665
	R39POI. En mi trabajo, la gente “se brinca” los reglamentos, normas y procedimientos.	0.655
	R44POT. En mi trabajo, lo importante es “ser amigo del jefe”.	0.543
	R43POT. En mi trabajo, la única opinión que cuenta es la del jefe.	0.478

	R48POL. En mi trabajo tengo oportunidad de crecer y progresar con base en mis propios méritos.	0.718
	R42POL. En mi trabajo, las sanciones se aplican "parejo" a todos los que violan una norma o procedimiento.	0.700
2	R47POL. En mi trabajo, los salarios y las promociones dependen de los méritos del empleado.	0.675
	R38POL. En mi trabajo, los reglamentos, normas y procedimientos se cumplen.	0.601
	R37POL. En mi trabajo, los reglamentos, normas y procedimientos son importantes.	0.517
	R41POL. En mi trabajo, los reglamentos, las normas y los procedimientos son de gran ayuda.	-0.458

La tabla 13 representa la solución factorial rotada de la escala de metas; indica que la muestra de reactivos pertenecientes a esta área se distribuyó en un total de seis factores.

Tabla 13. Metas. Solución factorial rotada, seis factores

<i>Factor 1</i>	<i>Factor 2</i>	<i>Factor 3</i>	<i>Factor 4</i>	<i>Factor 5</i>	<i>Factor 6</i>
Ítem/Peso f.	Ítem/Peso f.	Ítem/Peso f.	Ítem/Peso f.	Ítem/Peso f.	Ítem/Peso f.
R87MEF/0.746	R85MEF/0.756	R84ME/0.685	R104MR/0.616	R99MP/0.735	R107MR/0.700
R75MC/0.730	R79ME/0.726	R78MC/0.597	R97MP/0.571	R102MP/0.711	R101/0.573
R94MCA/0.730	R80ME/0.632		R103MR/0.505		R98MP/0.505
R76MC/0.712	R86MEF/0.619		R91MCA/0.475		
R82ME/0.710	R74MC/0.597				
R81ME/0.688	R73MC/0.591				
R93MCA/0.662	R92MCA/0.557				
R105MR/0.631	R83ME/0.531				
R95MCA/0.620	R108MR/0.418				
R90MEF/0.618					
R77MC/0.610					
R88MEF/0.606					
R96MCA/0.600					
R106MR/0.567					
R89MEF/0.533					
R100MP/0.475					
$\alpha = 0.928$	$\alpha = 0.864$	$\alpha = 0.741$	$\alpha = 0.577$	$\alpha = 0.557$	$\alpha = 0.537$
Eigen=7.921	Eigen=5.022	Eigen = 2.178	Eigen = 1.906	Eigen = 1.730	Eigen = 1.637
Varianza acumulada = 56.649		α global = 0.916			
Prueba kmo = 0.936		Bartlett (X^2 (630) = 6387.726, $p < 0.001$)			
Convergencia en 18 iteraciones					

La tabla muestra que los reactivos se distribuyen en seis factores independientes. Tres de ellos agrupan cuatro o menos reactivos y presentan una consistencia interna menor a 0.700 (factores 3, 4, 5 y 6). Una versión corregida del instrumento debería descartar estos reactivos.

La siguiente tabla muestra los reactivos que constituyen a cada factor; se presentan ordenados con base en el valor numérico de su peso factorial, presentados en la tabla 13.

Tabla 14. Componentes de metas

<i>Factor</i>	<i>Reactivo</i>	<i>Peso</i>	
1	r87MEF. En mi trabajo, los objetivos no se alcanzan por la pésima organización que prevalece.	0.746	
	r75MC. En mi trabajo no quedan claros los objetivos que se persiguen.	0.730	
	r94MCA. La verdad es que en mi trabajo las cosas se hacen “al aventón”.	0.730	
	r76MC. En mi trabajo prevalece una gran confusión acerca del rumbo de la organización.	0.712	
	r82ME. En mi trabajo, la gente está poco motivada.	0.710	
	r81ME. En mi trabajo prevalece la “ley del mínimo esfuerzo”.	0.688	
	r93MCA. En mi trabajo, la calidad es un concepto irrelevante.	0.662	
	r105MR. No sé si estoy haciendo mi trabajo bien (o mal).	0.631	
	r95MCA. En mi trabajo, los clientes se quejan por la mala calidad.	0.620	
	r90MEF. En mi trabajo, la organización es un caos.	0.618	
	r77MC. No me queda claro hacia dónde va la organización.	0.610	
	r88MEF. En mi trabajo se ahorraría tiempo y esfuerzo con un poquito de organización.	0.606	
	r96MCA. En mi trabajo es más importante la cantidad que la calidad.	0.600	
	r106MR. En mi trabajo, la evaluación no es una prioridad.	0.567	
	r89MEF. En mi trabajo siempre recibimos órdenes contradictorias.	0.533	
	r100ME. En mi trabajo cada quien trabaja al ritmo que quiere.	0.475	
	2	r85MEF. En mi trabajo, los objetivos se alcanzan gracias a una excelente planeación.	0.756
		r79ME. En mi trabajo todas las personas trabajan al máximo de sus habilidades.	0.726
		r80ME. En mi trabajo, las personas están apasionadas por lo que hacen.	0.632
		r86MEF. Prevalece una gran organización en mi trabajo.	0.619
r74MC. En mi trabajo hay congruencia entre lo que se hace y los objetivos de la organización.		0.597	
r73MC. En mi trabajo, la gente tiene una idea clara de los objetivos de la organización.		0.591	
r92MCA. La buena reputación del lugar donde laboro se debe, principalmente, a la calidad.		0.557	
r83ME. En mi trabajo, la gente “se pone la camiseta” y hace su mejor esfuerzo.		0.531	
r108MR. En mi trabajo me dicen cómo mejorar las cosas que hago mal.		0.418	
3		r84ME. En mi trabajo logro superar mis propias expectativas.	0.685
	r78MC. En mi trabajo nos explican los objetivos de la organización.	0.597	

4	R104MR. En mi trabajo continuamente recibo información acerca de lo que hago bien (o mal).	0.616
	R97MP. Termine exhausto después de trabajar.	0.571
	R103MR. En mi trabajo continuamente evalúan nuestro rendimiento.	0.505
5	R91MCA. En mi trabajo, la calidad es una prioridad.	0.475
	R99MP. Mi trabajo es bastante relajado.	0.735
6	R102MP. Todos parecen estar relajados en mi trabajo.	0.711
	R107MR. En mi trabajo rápidamente se detectan problemas que hay que resolver.	0.700
	R101MP. En mi trabajo, la gente “se quiebra” por la gran exigencia.	0.573
	R98MP. La exigencia en mi trabajo es insoportable.	0.505

El modelo de interés sugiere que la escala de metas se subdivide en seis factores; sin embargo, al observar la columna de categorías de reactivos, puede constatarse que en cada subescala hay una heterogeneidad de categorías. Esto sugiere que, aunque el número de factores es el esperado, la distribución de reactivos no coincide con el modelo de interés. En la tabla 5 se muestran los reactivos que se eliminaron del instrumento, debido a que no se agruparon en los dos factores de la tabla de rotación factorial general (tabla 6).

Tabla 15. Reactivos sin factor

R7HI. Todos en mi trabajo nos llevamos bien.
R29HC. Es urgente implementar programas de capacitación en mi trabajo.
R41POI. En mi trabajo, los reglamentos, las normas y los procedimientos son de gran ayuda.
R62PEE. En mi trabajo, la gente está pendiente de lo que hace la competencia.
R49PEF. En mi trabajo es fácil cambiar la forma de hacer las cosas.
R107MR. En mi trabajo, rápidamente se detectan problemas que hay que resolver.
R109DS. En tiempo de elecciones me informo, a detalle, acerca de todos los candidatos.
R43POT. En mi trabajo, la única opinión que cuenta es la del jefe.
R15HP. En mi trabajo, las decisiones siempre las toman los jefes.
R98MP. La exigencia en mi trabajo es insoportable.
R13HP. En mi trabajo siempre toman decisiones sin consultarnos.
R64PEE. En mi trabajo, la gente debería estar más pendiente de lo que hace la competencia.
R44POT. En mi trabajo, lo importante es “ser amigo del jefe”.
R8HI. En mi trabajo, los pleitos y las envidias son comunes.
R3HA. Cuando no puedo consultar una decisión con mi jefe, prefiero no tomarla.
R97MP. Termine exhausto después de trabajar.
R99MP. Mi trabajo es bastante relajado.

R102MP. Todos parecen estar relajados en mi trabajo.

R101MP. En mi trabajo, la gente “se quiebra” por la gran exigencia.

R1HA. Tengo que consultar todas mis decisiones con mi jefe.

La tabla 16 muestra un análisis de extracción de factores con rotación Varimax similar a los reportados en las tablas anteriores. La diferencia es que, en este caso, se seleccionaron para análisis únicamente los cuatro reactivos que mostraron el peso factorial más alto en cada subescala (únicamente se consideraron aquellas subescalas en las cuales se obtuvo un α de Cronbach igual o mayor a 0.700). Esta tabla se realizó en seguimiento metodológico de los procedimientos de Patterson *et al.* (2005) y Bernstrom (2009). Dichos autores repitieron el análisis de extracción de factores, para lo cual seleccionaron sólo aquellos reactivos con mejores propiedades psicométricas.

Tabla 16. Reactivos con peso factorial más alto y en subescalas con consistencia interna

<i>Factor 1</i>	<i>Factor 2</i>	<i>Factor 3</i>	<i>Factor 4</i>
Ítem/Peso f.	Ítem/Peso f.	Ítem/Peso f.	Ítem/Peso f.
r58PEI/0.760	r79MEI/0.712	r64PEE/0.880	r22HS/0.495
r46POT/0.730	r86MEF/0.706	r70PER/0.688	r21HS/0.445
r94MCA/0.729	r60PEI/0.690		r12HI/0.508
r40POI/0.728	r66PEE/0.685		r53PEF/0.414
r51PEF/0.727	r31HCO/0.683		
r87MEF/0.722	r11HI/0.668		
r57PEI/0.698	r59PEI/0.637		
r45POT/0.679	r18HP/0.587		
r34HCO/0.678	r32HCO/0.584		
r22HS/0.660	r12HI/0.536		
r4HA0.630	r53PEF/0.492		
r76MC/0.626			
r21HS/0.607			
$\alpha = 0.927$	$\alpha = 0.894$	$\alpha = 0.722$	$\alpha = 0.454$
Eigen = 6.79	Eigen = 5.94	Eigen = 1.81	Eigen = 1.44
Varianza acumulada = 59.17		α global = 0.935	
Prueba KMO = 0.929		Bartlett ($X^2(351) = 4335.3, p < 0.001$)	
Convergencia en 7 iteraciones			

La tabla 16 muestra que los reactivos se agruparon en cuatro factores. El primero revela reactivos que tienen que ver con atributos indeseables de la organización; el segundo con atributos deseables; el tercero agrupa reactivos relacionados con capacitación del personal; finalmente, el cuarto factor agrupa reactivos de los factores anteriores, pero con menor peso factorial.

Discusión

En términos generales, el análisis de extracción de factores sugiere que el modelo de cuatro grandes factores (y 18 subescalas) de Quinn y Rohrbaugh (1983) puede ser útil para identificar las áreas que componen el ambiente laboral de una empresa; sin embargo, no es útil para describir el comportamiento de los reactivos en la EPO. La EPO agrupa los reactivos en dos grandes categorías. Al analizarlas, puede observarse que éstas funcionan de manera dicotómica. Es decir, en la primera categoría se encuentran reactivos que hablan de atributos deseables en una empresa; en la segunda, se agrupan, principalmente, reactivos que hablan de atributos indeseables. Los análisis de consistencia interna sugieren que los dos grandes factores son confiables de acuerdo con el resultado obtenido en el α de Cronbach.

De las cuatro grandes áreas, sólo los reactivos del área de proceso interno se agruparon en la manera hipotetizada. Las subescalas de las otras tres áreas se agruparon, en mayor o en menor medida, de acuerdo con lo sugerido por el modelo de Quinn y Rohrbaugh (1983). Por supuesto, es difícil evaluar con claridad la validez de constructo del instrumento; por un lado, la muestra es relativamente modesta (sobre todo, cuando se compara con el estudio de Patterson *et al.*, 2005). De manera complementaria, una escala de clima organizacional “verdaderamente útil” debería tener buenas propiedades psicométricas en escenarios laborales diferentes. Así pues, una limitación que debe reconocerse en el presente estudio es la necesidad de aplicar la escala en poblaciones y escenarios distintos. Sólo así se podrá valorar con justicia su utilidad (aunque hay que reconocer

que Patterson *et al.* encontraron resultados similares de su escala en una enorme variedad de escenarios y escalafones laborales).

Otra prueba que debe superar la EPO es la de demostrar validez predictiva. Así, en estudios futuros podría evaluarse la capacidad de la escala para predecir dimensiones relevantes de la actividad laboral (por ejemplo, la productividad, la asiduidad, la rotación de personal, etc.). Probablemente este último análisis terminaría siendo definitivo para la escala. Es decir, más allá de su congruencia con modelos teóricos, una escala de clima organizacional que no puede predecir dimensiones significativas del trabajo pierde toda utilidad práctica.

Evaluar la validez concurrente y empírica de la epo también tendría relevancia científica para el desarrollo de la escala; sin embargo, ambos propósitos se topan con un mismo problema en población mexicana. En específico, se enfrentan con el problema de que las escalas psicométricas elaboradas para medir clima organizacional (o constructos relacionados) en el país no poseen propiedades psicométricas adecuadas (o incluso conocidas).

Limitaciones del Modelo de Valores en Competencia

Tal vez el hallazgo más importante del estudio fue el grado en que los datos del presente estudio asemejan y difieren de los encontrados por el grupo de investigación de Patterson *et al.* (y de la replicación de la misma conducida por Bernstrom, en 2009, con población noruega). En específico, en los tres estudios se partió de una misma definición operacional de clima organizacional: el modelo de Quinn y Rohrbaugh de 1983, de valores en competencia. A partir de las definiciones, se elaboraron reactivos para evaluarlas y, una vez valorados por jueces, se seleccionaron los mejores para el instrumento. En los tres estudios, el primer análisis de extracción de factores fue incompatible con el modelo de valores en competencia; adicionalmente, en los tres estudios los investigadores retiraron aquellos reactivos con bajo peso factorial, valores de α de Cronbach inadecuados o que cargaron en más de un factor. En tanto, Patterson *et al.* y Bernstrom encontraron que la depuración de la escala arrojó un modelo de 17 fac-

tores independientes, muy similar al planteado por Quinn y Rohrbaugh (1983), los datos del presente estudio (tabla 6) muestran un modelo de 4 factores. De estos, el tercero sólo agrupa dos reactivos relacionados con capacitación en la empresa; el cuarto, reactivos que ya habían aparecido en los factores uno y dos (pero con menor peso factorial). En síntesis, tanto el primer análisis, como el “depurado” apuntan hacia un modelo dicotómico, que agrupa en un factor atributos “deseables” de la organización, y en un segundo factor atributos “indeseables”. Dado que no se dispone de los datos de Patterson *et al.*, o los de Bernstrom, sólo es posible ofrecer al lector una explicación especulativa acerca de las discrepancias entre los estudios. De acuerdo con algunos científicos, en realidad únicamente existen dos tipos de organizaciones laborales, la “tradicional” y la “moderna” (Ghoshal y Bartlett, 1997; Lakshman, 2005; Ströh, 2002). La primera se caracteriza por basarse en una estructura jerárquica (militarizada), donde la disciplina, la rigidez y la imposibilidad de cambio son los definidores básicos de la organización. En la segunda, la estructura de mando es más horizontal (y democrática), la flexibilidad y la adaptación continua al cambio son sus principales matices. De hecho, cuando la investigación psicométrica comenzó la exploración del concepto *clima organizacional*, el hallazgo más frecuente era el de que la mayor parte de los instrumentos diseñados rara vez mostraban una estructura factorial de más de dos dimensiones diferentes. Dichas dimensiones generalmente agrupaban los reactivos en *propios de la organización tradicional o propios de la moderna* (*vid.*, por ejemplo, Campbell *et al.*, 1970; James y James, 1989; James y McIntyre, 1996; James y Sells, 1981). A lo largo de los años, al modelo dual inicial se le añadió una gran cantidad de nuevos factores (*vid.* Glick, 1985; Payne, Brown y Gaston, 1992, Schneider, 1990; West, 1990). Así pues, los resultados de Patterson y sus colaboradores, y de Bernstrom, sugieren que añadir más dimensiones al constructo ha mejorado nuestra comprensión de él.

Por otro lado, los resultados del presente estudio sugieren que el modelo dual (tradicional *versus* moderno) era suficiente, y que añadirle nuevos factores no ha tenido un efecto que pueda ser detectado con las técnicas

estadísticas existentes. Investigaciones futuras podrían aportar mayor información sobre el tema. Las discrepancias entre los estudios realizados podrían también tener su origen en factores culturales y muestrales. Es posible que el estudio de Bernstrom coincida con el de Patterson *et al.*, debido a que ambos fueron realizados en países europeos (Noruega e Inglaterra, respectivamente); además, en el presente estudio, la mayor parte de los participantes fueron profesionistas. Estudios futuros también podrían explorar el efecto de variables culturales y formativas sobre la estructura factorial de la EPO.

De cualquier modo, el presente estudio ofrece al lector un banco de reactivos amplio, y para cada reactivo y área se ofrecen estadísticos descriptivos que pueden ayudar a otros investigadores a construir sus propios instrumentos de medición. Los reactivos cubren una amplia gama de factores que pueden ser de interés para la evaluación dentro de las organizaciones (en particular, para aquellas interesadas en medir clima organizacional de acuerdo con el modelo de valores en competencia de Quinn y Rohrbaugh, 1983). En este mismo sentido y en congruencia con las conclusiones de Patterson *et al.* y Bernstrom, el instrumento final termina siendo tan grande, que resulta más práctico seleccionar áreas y reactivos específicos para su aplicación. El lector tiene, pues, a su disposición un banco de reactivos con propiedades psicométricas conocidas. Este producto no es despreciable o inútil; sobre todo, considerando la enorme cantidad de instrumentos existentes, de los cuales hay enormes campañas de mercadeo, pero escasa información estadística.

REFERENCIAS

- Anderson, N. y West, M. A. (1998). Measuring climate for group innovation: development and validation of the team climate inventory. *Journal of Organizational Behavior*, 19, 235-258.
- Ashkanasy, N. M., Wilderom, C. P. M. y Peterson, M. F. (2000). *Handbook of organizational culture and climate*. Londres: Sage.

- Bernstrom, V. H. (2009). *Investigating the organizational climate measure's generalizability*. Tesis de maestría. Universidad de Oslo.
- Brown, S y Leigh, T. W. (1996). A new look at psychological climate and its relationship to job involvement effort and performance. *Journal of Applied Psychology, 81*, 358-368.
- Campbell, J. P., Dunnette, M. D., Lawler, E. E., y Weick, K. E. (1970). *Managerial Behavior, Performance and Effectiveness*. Nueva York: McGraw Hill.
- Denison, D. (1996). What is the difference between organizational culture and organizational climate? A native's point of view on a decade of paradigm wars. *The Academy of Management Review, 21* (3), 619-654.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. Londres: SAGE.
- Forehand, G. A. y Gilmer, B. (1964). Environmental variation in studies of organizational behavior. *Psychological Bulletin, 62*, 361-382.
- Gifford, B. D., Zammuto, R. F. y Goodman, E. A. (2002). The relationship between hospital unit culture and nurses quality of life. *Journal of Healthcare Management, 47*, 13-26.
- Ghoshal, S. y Bartlett, C. A. (1997). *The Individualized Corporation*. Nueva York: Harper Collins.
- Glick, W. (1985). Conceptualizing and measuring organizational and psychological climate: Pitfalls in multilevel research. *The Academy of Management Review, 10* (3), 601-616.
- James, L. R. (1982). Aggregation bias in estimates of perceptual agreement. *Journal of Applied Psychology, 67*, 219-229.
- James, L. A. y James, L. R. (1989). Integrating work environment perceptions. Explorations into the measurement of meaning. *Journal of Applied Psychology, 74*, 739-751.
- James, L. A. y McIntyre, M. D. (1996). Perceptions of organizational climate. En K. R. Murphy (ed.), *Individual Differences and Behavior in Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass, 416-450.
- James, L. A. y Sells, S. B. (1981). Psychological climate: Theoretical perspectives and empirical research. En D. Magnusson (ed.), *Towards a psychology of situations: An interactional perspective*. Hillsdale: Erlbaum, 275-292.

- Lakshman, C. (2005). Top executive knowledge leadership: Managing knowledge to lead change at General Electric. *Journal of Change Management*, 5, 429-446.
- Lawler, E. E., Hall, D. T. y Oldham, G. R. (1974). Organizational climate: Relationship to organizational structure, process and performance. *Organizational Behavior and Performance*, 11, 139-155.
- Litwin, G. H. y Stringer, R. A. (1968). *Motivation and organizational climate*. Boston: Harvard University Press.
- Mathieu, J. E., Hoffman, D. A. y Farr, J. L. (1993). Job perceptions-job satisfaction relations: An empirical comparison of three competing theories. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 56, 370-387.
- Meral, E., y Lütüfihak, A. (2009). The impact of perceived organizational ethical climate on work satisfaction. *Journal of Business Ethics*, 84 (3), 297-311.
- Nunnally, J. C. (1978). *Teoría psicométrica*. México: Trillas.
- Parker, C., Baltes, B., Young, S., Huff, J., Altmann, R., LaCost, H. y Roberts, J. (2003). Relationships between psychological climate perceptions and work outcomes: a meta-analytic review. *Journal of Organizational Behavior*, 24 (4), 389-416.
- Patterson, M., West, M., Shackleton, V., Dawson, J., Lawthom, R., Maitlis, S., Robinson, D. y Wallace, A. (2005). Validating the organizational climate: links to managerial practices, productivity and innovation. *Journal of Organizational Behavior*, 26 (4), 379-408.
- Payne, R. L., Brown, A. D. y Gaston, K. (1992). *Reliability and Validity of an Updated Version of the Business Organization Climate Index (boci)*. Sheffield: Sheffield University Management.
- Quinn, R. E. y Rohrbaugh, J. (1983). A spatial model of effectiveness criteria: toward a competing values approach to organizational analysis. *Management Science*, 29, 363-377.
- Quinn, R. E. y McGrath, M. R. (1985). The transformation of organizational culture: A competing values perspective. En P. J. Frost, L. F. Moore, M. R. Louis, C. C. Lundberg y J. Martin (eds.). *Organizational Culture*. Beverly Hills: Sage, 315-344.

- Schneider, B. (1990). The climate for service: An application of the climate construct. En B. Schneider (ed.). *Organizational Climate and Culture*. San Francisco: Jossey-Bass, 383-412.
- (2000). The psychological life of organizations. En N. M. Ashkanasy, C. P. M. Wilderon y M. F. Peterson (eds.). *Handbook of Organizational Culture and Climate*. Thousand Oaks: Sage, xvii-xxi.
- y Reichers, A. (1983). On the etiology of climates. *Personnel Psychology*, *36*, 19-39.
- y Snyder, R. A. (1975). Some relationships between job satisfaction and organizational climate. *Journal of Applied Psychology*, *60*, 318-328.
- White, S. S. y Paul, M. C. (1998). Linking service, climate and customer perceptions of service quality: Tests of a causal model. *Journal of Applied Psychology*, *83*, 150-163.
- Ströh, U. (2002). New approaches to communication management for transformation and change in organizations. *Journal of Communication Management*, *6*, 148-165.
- Tagiuri, R. (1968). The concept of organizational climate. En R. Tagiuri y G. H. Litwin (eds.). *Organizational Climate: Explorations of a Concept*. Boston: Harvard University, 11-32.
- West, M. A. (1990). The social psychology of innovation in groups. En M. A. West y J. L. Farr (eds.). *Innovation and creativity at work: Psychological and organizational strategies*. Chichester: Wiley, 81-100.
- West, M. A. y Wallace, M. (1991). Innovation in health care teams. *European Journal of Social Psychology*, *21*, 303-315.
- Woodman, R. W. y King, D. C. (1978). Organizational climate: Science or Folklore? *The Academy of Management Review*, *3*, 816-826.
- Zammuto, R. F., Gifford, B. y Goodman, E. A. (2000). Managerial ideologies, organizational culture and the outcomes of innovation: A competing values perspective. En N. M. Ashkanasy, C. P. M. Wilderon y M. F. Peterson (eds.). *Handbook of organizational culture and climate*. Thousand Oaks: Sage, 261-278.

Atención plena compasiva y su estudio en México

Ana Beatriz Moreno Coutiño

Resumen

El objetivo del presente artículo es ofrecer un panorama del estudio de la atención plena compasiva en nuestro país. Se explican algunos de los conceptos que conforman esta aproximación psicológica, destacando el entendimiento correcto de los preceptos de la filosofía de la que se desprenden dichas técnicas, con la intención de no degradar su estudio. Se mencionan algunas de las áreas de aplicación exitosa de las técnicas basadas en atención plena en el área de la salud en el mundo y en nuestro país. Finalmente, se toca el tema de la ética de los terapeutas en el área

Abstract

This article aims to present an overview of the study of compassionate mindfulness in our country. Some of the concepts that make up this psychological approach are explained, emphasizing the correct understanding of the precepts of the philosophy from which these techniques are derived in order not to degrade their study. Some of the areas of successful application of the techniques based on full attention in the area of health in the world and in our country are mentioned. Finally, the topic of therapist ethics in the area of mental health and the importance of adequa-

ANA BEATRIZ MORENO COUTIÑO. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México. Contacto: [moca99_99@yahoo.com.mx].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 21, núm. 1, enero-junio 2019, pp. 35-40.

Fecha de recepción: 21 de enero de 2019 | Fecha de aceptación: 10 de mayo de 2019.

de la salud mental y la importancia de la formación académica adecuada para el ejercicio de la psicoterapia y se considera el costo beneficio de estas intervenciones psicológicas.

PALABRAS CLAVE

Atención plena, compasión, salud, evidencia clínica.

te academic training for the practice of psychotherapy is addressed, and the cost benefit of these psychological interventions is considered.

KEYWORDS

Mindfulness, compassion, health, clinical evidence.

En las últimas décadas, en el ámbito de la psicología clínica, las técnicas psicoterapéuticas basadas en atención plena han probado ser muy exitosas en el tratamiento de diversas patologías alrededor del mundo (Moreno-Coutiño, 2012). En México, hay muy poca evidencia clínica; sin embargo, se cuenta ya con los primeros resultados en poblaciones de pacientes con asma, obesidad, abuso de algunas sustancias, dolor y estrés (López-Pérez y Moreno-Coutiño, 2019; Sánchez-Paquini, y Moreno-Coutiño, 2017; Santiago-Maldonado, Sánchez-Sosa, Reséndiz, y Moreno-Coutiño, 2017; Soehlemann-Riemens y García Montañez, 2016).

Debido a que se trata de un aspecto novedoso de la psicología clínica en nuestro país, es fundamental conocer y manejar estas técnicas de manera adecuada, de modo que se sienten las bases de un entendimiento correcto para no degradar su particularidad.

En Occidente, el estudio de la atención plena comenzó a finales de los noventa, con los trabajos de Jon Kabat-Zinn. A partir de entonces, han surgido diversas aproximaciones y estrategias terapéuticas alrededor del mundo basadas en esta metodología; la mayoría de ellas se enfocan en la relajación y la atención de sintomatologías y conductas específicas.

De acuerdo con Matthieu Ricard, biólogo molecular y uno de los principales representantes del budismo en occidente, muchas de las aproximaciones terapéuticas basadas en atención plena desconocen sus fundamentos filosóficos y la separan de su marco ético, que contempla conceptos como la compasión, la empatía y el cuidado; lo anterior ha provocado que

sus principios se desvíen, con el fin de adecuarla para atender las necesidades actuales del hiperindividualismo (cit. por Krznaric, 2017).

Sin embargo, la práctica de la atención plena se sistematizó hace miles de años con un propósito mucho más profundo: el del entendimiento correcto de la realidad. Con ello, descifró el papel que juega la percepción en nuestra “explicación” y entendimiento de la vida. Tal como se ha demostrado desde entonces, la adquisición gradual de un entendimiento correcto de la realidad va provocando estabilidad emocional y bienestar generalizado.

Debido a lo mencionado, los investigadores más avanzados en el área de la atención plena en el mundo han propuesto trabajar el término compuesto *atención plena compasiva o compassionate mindfulness*, ya que la filosofía budista de la cual se desprende la atención plena no la considera segmentada o aislada de su componente compasivo. Es decir, la compasión forma parte de la conciencia, puesto que ésta es intrínseca a la mente que la experimenta. Desde tal perspectiva, la compasión se entiende como la aspiración de liberarse a uno mismo y a los demás del sufrimiento.

El cultivo de una mente en calma y atenta tiene como uno de sus objetivos develar la naturaleza bondadosa de la conciencia. Al ser éste un proceso de entendimiento gradual requiere que se comprendan y experimenten conceptos como la *impermanencia* y la *interdependencia*, entre otros.

Por esta razón, el estudio de la atención plena en Occidente debe, en primer lugar, ir más allá de la idea de que sólo se trata de las técnicas de respiración y regulación emocional (identificando los pensamientos, las sensaciones y las emociones como meros productos mentales), enfocadas al bienestar individual; en segundo, ahondar en entendimientos filosóficos.

En los tiempos actuales, se buscan respuestas inmediatas a las problemáticas emocionales. La propuesta de la práctica de atención plena compasiva es distinta, implica un entrenamiento gradual con compromiso y dedicación. Poco a poco, se va dejando atrás la idea de una felicidad o bienestar individual externo por alcanzar y se va cultivando un bienestar

duradero, no fluctuante, que deriva tanto de develar progresivamente un estado de bienestar interno intrínseco, como del entender correctamente la realidad.

La atención plena compasiva se entiende, entonces, como la conciencia que surge al prestar atención al momento presente de manera intencional, sin juzgar la experiencia, centrándose en la aspiración de ayudarnos a nosotros mismos y a los demás a vivir con bienestar y felicidad. Tal estado sólo puede cultivarse mediante la familiarización gradual y constante y mediante técnicas específicas de meditación dirigidas a serenar la mente, con el fin de prevenir que las personas se identifiquen con sensaciones, emociones y pensamientos, y mejor presten atención a cómo estos cambian de un instante a otro, sin juzgarlos o aferrarse a ellos. Al mismo tiempo, la persona aprende a identificar y mantener estados mentales armoniosos como la generosidad, la bondad y la paciencia.

De acuerdo con los resultados de varios metaanálisis, este tipo de prácticas ha probado tener efectos muy positivos en los sistemas endócrino, neurológico e inmunológico, lo cual favorece el estado de salud del practicante, puesto que le ayuda tanto a aliviar, como a prevenir las manifestaciones nocivas del estrés en el cuerpo; por ejemplo, dolores musculares, predisposición a enfermedades infecciosas, de tipo inflamatorio (gastritis, colitis, alergias, entre otros), cardiovascular, depresión, trastornos de ansiedad y cáncer, entre otras (Chiesa y Serreti, 2011; Khoury, Lecomte, Fortin, Masse, Therien, Bouchard, Chapleau, Paquin y Hofmann, 2013; Piet y Hougaard, 2011; Karyadi, VanderVeen y Cyders, 2014; Williams y Kuyken, 2012).

Según se mencionó, debido a que esta aproximación psicológica es reciente en nuestro país, resulta de suma importancia cuidar la metodología de los estudios; conviene realizar experimentos clínicos con grupos control, comparando estas estrategias contra las técnicas cognitivo-conductuales más eficaces y utilizar biomarcadores que brinden una aproximación objetiva más allá de las pruebas psicométricas. Para dicha tarea, también es necesario desarrollar instrumentos psicométricos que nos permitan evaluar las variables de interés, como la felicidad y la compasión.

La intención de este artículo es incentivar a los profesionales de la salud mental a adentrarse en el estudio de la atención plena compasiva, cuyo gran potencial requiere ser practicado y evaluado de manera correcta.

Hay que destacar que estas técnicas psicoterapéuticas sólo deben ser impartidas por expertos del área de la salud mental, con la formación sólida y el rigor científico, metodológico y profesional que conllevan dichas profesiones. Los especialistas en salud mental cursan años de estudio en las facultades, realizan prácticas supervisadas y son evaluados por pares y diversos sistemas colegiados, con la intención de garantizar su formación académica, ética y objetividad. En tiempos recientes, los *coaches* que se promueven como especialistas en determinados temas de la salud tras haber realizado algún curso, sin ningún reparo abren sus “consultas” al público en general. Se han convertido en una moda peligrosa, producto de una sociedad consumista que busca “resolver” rápida y superficialmente cualquier problemática. El tema es tan grave como el de si una persona, tras haber tomado un curso exprés de arquitectura, se dedicará —y se le permitiera— construir casas. Aquí, el ejemplo es muy claro por ser tangible, mientras que en el terreno de la salud mental es un tanto más intangible.

Para concluir, es relevante mencionar que estas técnicas de intervención psicológica son de bajo costo para las instituciones y, a cambio, incrementan el apego a los tratamientos, son de fácil implementación y se suman sin ningún problema a los tratamientos farmacológicos.

Esperemos seguir viendo crecer estas técnicas en nuestro país, procurando el bienestar de la población y cuidando la intención última de la filosofía de la cual provienen para garantizar su éxito.

REFERENCIAS

- Chiesa, A., y Serreti, A. (2011). Mindfulness-based cognitive therapy for psychiatric disorders: a systematic review and meta-analysis. *Psychiatry Research*, 187 (3), 441-453. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychres.2010.08.011>

- Karyadi, K. A., VanderVeen, J. D. y Cyders, M. A. (2014). A meta-analysis of the relationship between trait mindfulness and substance use behaviors. *Drug and Alcohol Dependence*, *143*, 1-10.
- Khoury, B., Lecomte, T., Fortin, G., Masse, M., Therien, P., Bouchard, V., Châpleau, M. A., Paquin, K. y Hofmann, S. G. (2013). Mindfulness-based therapy: a comprehensive meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, *33* (6), 763-771.
- Krznaric, R. (2017). Entrevista: How we ruined mindfulness. Recuperado de <http://time.com/4792596/mindfulness-exercises-morality-carpe-diem/>
- López-Pérez A. y Moreno-Coutiño, A. (2019). Evaluación de una intervención basada en atención plena compasiva sobre la cesación del tabaco: un estudio comparativo. *Revista Internacional de Psicología*, en prensa.
- Moreno-Coutiño, A. (2012). Terapias cognitivo-conductuales de tercera generación (RTC): La atención plena/Mindfulness. *Revista Internacional de Psicología*, *12* (1).
- Piet, J. y Hougaard, E. (2011). The effect of mindfulness-based cognitive therapy for prevention of relapse in recurrent major depressive disorder: a systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, *31* (6), 1032-40.
- Sánchez-Paquini, E. M. y Moreno-Coutiño, A. (2017). Efecto del tratamiento de atención plena y compasión sobre ansiedad, calidad de vida y asma. *Psicología y Salud*, *27* (2) 176-178.
- Santiago-Maldonado, J. M., Sánchez-Sosa, J. J., Reséndiz, M. y Moreno-Coutiño, A. (2017). Sintomatología depresiva y conducta de atracón en la obesidad: Estudio piloto con intervención de atención plena y compasión. *Psiquis*, *26* (1) 15-23.
- Soehlemann-Riemens, S. A. y García-Montañez, M. V. (2016). Efectos del programa REBAP en sujetos con estrés y dolor en México. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, México, *18* (1-2), 61-84.
- Williams, M. y Kuyken, W. (2012). Mindfulness-based cognitive therapy: a promising new approach to preventing depressive relapse. *The British Journal of Psychiatry*, *200*, 359-360. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1192/bjp.bp.111.104745>

Influencia de la Atención Plena en personal del área de la salud con Síndrome de Agotamiento Profesional (*Burnout*)

Rosario García Romero,
Maritza Verónica García Montañez

Resumen

Este estudio tiene como objetivo conocer la influencia del programa Reducción del Estrés por la Atención Plena (REBAP) (Kabat-Zinn, 1993), sobre el Síndrome del Agotamiento Profesional (SAP), Estrés y la percepción de la Calidad de Vida en profesionales de la salud, enfermeras básicamente. Se midieron el SAP (Maslach Burnout Inventory [MBI]), el estrés (Perfil de Estrés de Nowack) y la percepción de Calidad de Vida (sf-36 v1) en 30 personas (enfermeras, administrativos y médicos) de un hospital psiquiátrico. El diseño fue preexperimental, intrasujetos de medidas repetidas (pretest y post-test, un mes y un año después). El entrenamiento fue uno por semana, dura nueve semanas. Los datos fue-

Abstract

The objective of this study is to know the influence of the program Mindfulness Based Stress Reduction (MBSR) (Kabat-Zinn, 1993), on the Syndrome of Professional Exhaustion (SAP), Stress and the perception of the Quality of Life in professionals of health, nurses basically. The sap (Maslach Burnout Inventory (MBI) was measured; Stress (Stress Profile of Nowack); the perception of Quality of Life (SF-36 v1). in 30 people (nurses, administrative and medical) of a psychiatric hospital. The design was pre-experimental, intra-subjects of repeated measures (pre-test and post-test, one month and one year later). The training was 1 per week, for 9 weeks. The data were analyzed with the Student "t" test for related samples. The re-

ROSARIO GARCÍA ROMERO. Universidad Nacional Autónoma de México, México. MARITZA VERÓNICA GARCÍA MONTAÑEZ, Universidad Intercontinental, México. Responsable de la publicación y tutora de tesis de pregrado de Rosario García Romero. Contacto: [docenciamaritza2011@gmail.com].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 21, núm. 1, enero-junio 2019, pp. 41-56.
Fecha de recepción: 12 de febrero de 2019 | Fecha de aceptación: 8 de mayo de 2019.

ron analizados con la prueba *t* de Student para muestras relacionadas. Los resultados indicaron diferencias estadísticamente significativas y muestran que el programa REBAP reduce el SAP y los signos de estrés; además de aumentar drásticamente la percepción de calidad de vida gracias a dicha disminución.

sults indicated statistically significant differences observing that the MBSR program reduces the SAP and signs of stress, in addition to drastically increasing the perception of Quality of life thanks to said decrease.

KEYWORDS

MBSR, SAP, Stress, Quality of Life.

PALABRAS CLAVE

Atención Plena, SAP, estrés, calidad de vida.

Reducción del Estrés Basado en la Atención Plena (REBAP)

En la actualidad, existen diversos enfoques psicoterapéuticos basados en la Atención Plena que ya forman parte de la corriente principal de la psicología contemporánea, dejando gradualmente el terreno de lo alternativo o complementario.

En la psicología contemporánea, la Atención Plena ha sido adoptada como una aproximación para incrementar la conciencia y responder hábilmente a los procesos mentales que contribuyen al diestrés emocional y al comportamiento desadaptativo (Bishop, Lau, Shapiro, Carlson, Anderson, Carmody, Segal, Abbey, Speca, Velting y Devins, 2004); por ello, de 1980 a la fecha se han realizado más de 2 mil 700 estudios basados en REBAP.

El programa REBAP (Reducción del Estrés basado en la Atención Plena, Mindfulness Based Stress Reduction [MBSR], en inglés) es un tratamiento que consiste en el desarrollo de *Mindfulness* o Atención Plena cuya finalidad es reducir el malestar psicológico o sufrimiento asociado al estrés, y que muestra eficacia y aplicabilidad en muy variadas circunstancias, como el dolor crónico, ansiedad, depresión, malestar, entre otros (Bishop, 2002, Baer, 2003; Grossman, Niemann, Schmidt y Walach, 2004). Fue desarrollado por Jon Kabat-Zinn y sus colegas en la Clínica de Reducción

del Estrés, fundada en 1979 en la Universidad de Massachusetts (Kabat-Zinn, 2003).

El programa REBAP se define explícitamente como programa educativo en el contexto de la medicina mente-cuerpo para reducir el estrés y mejorar la salud (Kabat-Zinn, 1990).

Consiste en percibir la conciencia del individuo mientras se practica Atención Plena; como percepciones, cogniciones, emociones o sensaciones, observándolos de manera cuidadosa, pero no evaluados como “buenos” o “malos”, “verdaderos” o “falsos”, “sanos” o “enfermos”, “importantes” o “triviales” (Marlatt y Kristeller, 1999; Germer, Siegel y Fulton, 2005).

Para Kabat-Zinn (2004), Atención Plena o *Mindfulness* es la habilidad que consiste en “centrar la atención de un modo intencional: en un objeto, en el momento presente, y sin juzgar”.

Actualmente, en PubMed, se encuentran publicaciones sobre Atención Plena (*Mindfulness*) y terapia cognitiva (3 mil 103), estrés (2 mil 347), ansiedad (1 mil 435), reducción del estrés (1 mil 005), cerebro (649), dolor (662), cáncer (490), neurociencias (464) y alimentación consciente (260). Esto muestra la importancia de la práctica de la Atención Plena en el ámbito de la salud.

Podemos decir que en estudios basados en la Atención Plena se ha demostrado que mejoran la aflicción y el sentido de control en individuos con enfermedades crónicas de tipo médico o psiquiátrico; incluso mejora la calidad de vida de personas no enfermas (Miller, Fletcher y Kabat-Zinn, 1995; Kutz, Borysenko y Benson, 1985); autorregula la percepción del dolor (Kabat-Zinn, Lipworth y Burney, 1985; Soehlemann-Riemens y García-Montañez, 2016); reduce la sintomatología por estrés; aumenta de la sensación general de dominio específico de control y utilización de un modo de aceptar o ceder el control de sus vidas (Astin, 1997). En síntesis, se sugiere que el programa REBAP puede ayudar a una amplia gama de individuos a enfrentar sus problemas clínicos y no clínicos, ya que el enfoque asume que una mayor conciencia proporcionará una percepción más verídica, reducirá el efecto negativo y mejorará la vitalidad y el afrontamiento (Grossman, Niemann, Schmidt y Walach, 2004).

En un estudio metaanalítico, se encontró que, utilizando las estimaciones del efecto meta (g de Hedge [apéndice 1]), los resultados indicaron efectos beneficiosos después del entrenamiento para la atención plena ($g = 0.45$, $p < 0.001$) y el estrés ($g = 0.56$, $p < 0.001$), ansiedad ($g = 0.62$, $p < 0.001$) y estrés psicológico ($g = 0.69$, $p < 0.001$) y para el bienestar ($g = 0.46$, $p = 0.002$) y el sueño ($g = 0.26$, $p = 0.003$) (Bartlett, Martin, Neil, Memish, Otahal, Kilpatrick y Sanderson, 2019).

En específico, sobre *mindfulness* y *burnout*, en PubMed aparecen 282 publicaciones a partir de 2004, hasta febrero de 2019. Uno de estos estudios es el de Pérula-de Torres, Atalaya, García-Campayo, Roldán-Villalobos, Magallón-Botaya, Bartolomé-Moreno..., Moreno (2019), que confirma que el personal del área de la salud es proclive a altos niveles de estrés laboral y, por lo tanto, SAP, debido a las demandas psicológicas y emocionales de su trabajo; encontró que, comparando programa tradicional de ocho semanas de REBAP con el MINDUDD (este programa es un ensayo controlado aleatorizado por grupos multicéntricos con tres brazos paralelos) que dura cuatro semanas, éste es igualmente efectivo, por lo que proponen incorporarlo a la currícula de profesionales de la salud. Además de existir una clara relación entre la atención plena como rasgo personal y el agotamiento entre las enfermeras chinas, dado que la atención plena se asoció con menos agotamiento emocional y despersonalización, y actuar con conciencia mostró los coeficientes de regresión más altos (Zhao, Li, Xiao, Cui, Sun y Xu, 2018); y cómo la atención plena es una estrategia efectiva para prevenir y manejar adecuadamente el estrés y el agotamiento en el lugar de trabajo, no sólo de enfermeras, sino de estudiantes de enfermería (Van der Riet, Levett-Jones y Aquino-Russell, 2018); o cómo disminuye el SAP en enfermeras pediátricas, incluso por teléfono móvil o celular *smartphone* (Morrison, Mahrer, Meyer y Gold, 2017); aunado a cómo aumenta el estado de relajación, disminuyen los síntomas físicos y el estrés después del REBAP, lo que aumenta la conciencia de la atención, la autocompasión y el sentido de coherencia (Halm, 2017), además de mejorar el bienestar (Cohen, Wiley, Capuano, Baker y Shapiro, 2004). Y así, muchos más estudios que confirman cómo el REBAP favorece la dis-

minución del estrés, del agotamiento, la autocompasión, la relajación e incluso el autocuidado.

Muy propicio para estudiantes de enfermería es el resultado de las investigaciones de Lazar, Kerr, Wasserman, Gray, Greve, Treadway y McGarvey (2005) y Andrews (2005), quienes han encontrado que las áreas cerebrales asociadas a la atención, la memoria y los procesos sensoriales (ctx del cuerpo calloso posterior e hipocampo) son aproximadamente 5% más gruesas en personas que practican la Atención Plena, que quienes no lo hacen.

Estrés

Este término es sinónimo de Síndrome General de Adaptación o Síndrome de Estrés, definido como la respuesta inespecífica del organismo a cualquier demanda; representa la evolución cronológica de la respuesta a los estresores cuando su acción es prolongada. Se divide en tres fases: alarma, resistencia y agotamiento (Selye, 1976).

Toda persona hace constantes esfuerzos cognitivos y conductuales para manejar adecuadamente las situaciones que se le presentan; por lo tanto, no todo el estrés tiene consecuencias negativas, sino sólo cuando la situación desborda la capacidad de manejo del sujeto y se producen consecuencias negativas. Este resultado negativo se denomina *diestrés*, a diferencia del estrés positivo, o *euestrés*, que puede ser un buen dinamizador de la actividad conductual —laboral, por ejemplo— (Lazarus y Folkman, 1986).

Síndrome de Agotamiento Profesional (SAP)

Se define como una serie de signos y síntomas que se manifiesta como respuesta a la situación laboral cuando las estrategias de afrontamiento no son lo bastante adecuadas para manejar el estrés resultante; es la fase aguda del estrés laboral (Gil-Monte y Peiró, 2000).

Calidad de vida

Para algunos autores, la calidad de vida se origina a fin de distinguir resultados relevantes para la investigación en salud, derivado de las investigaciones tempranas en bienestar subjetivo y satisfacción con la vida (Smith, Avis y Assman, 1999).

Podemos decir que el SAP tiende a disminuir la calidad de vida de los seres humanos que la padecen, por lo cual es importante puntualizar este concepto.

Kaplan y Sadock (1991) definen calidad de vida como el impacto de la enfermedad y la incapacidad sobre el funcionamiento diario. Rivera (1992a) nos aporta que no hay duda que la variable salud es la de mayor peso en la percepción de bienestar y, que el déficit de salud constituye el primer elemento a tener en cuenta.

Por lo anterior, se antoja un cuestionamiento: ¿cuál es la influencia de la intervención REBAP sobre el SAP, estrés y percepción de la calidad de vida en un grupo de profesionales de la salud? El objetivo general de cuestionar es medir y analizar el efecto del programa rebap en SAP, estrés y la percepción de la calidad de vida, aplicado en profesionales de la salud.

HIPÓTESIS

Si el programa rebap utiliza como herramienta la atención plena, entonces éste disminuirá el estrés, el SAP y mejorará la percepción de la calidad de vida.

MÉTODO

Participantes: 30 profesionales de la salud; 24 enfermeras, 3 administrativos y tres médicos, entre 22 y 60 años. Todos fueron invitados a participar a través de la evaluación del SAP por medio del MBI (Maslach y Jackson, 1986), en la cual mostraron síntomas de agotamiento profesional.

El tipo de estudio es de campo; el de investigación es correlacional (Ander-Egg, 1995); el diseño de investigación es preexperimental, lon-

gitudinal, cuantitativo (Campbell y Stanley, 1973) y el escenario es el auditorio de un hospital psiquiátrico del Estado de México.

Instrumentos

- Consentimiento informado.
- Maslach Burnout Inventory (MBI) (Maslach y Jackson, 1986).
- Perfil de Estrés de Nowack (Nowack, 2002).
- Escala de calidad de vida SF-36 (Alonso, Prieto y Antó, 1995).

Procedimiento

Después de ofrecer una plática informativa sobre el programa REBAP, se invitó a los médicos, enfermeros, personal administrativo, directivos del hospital a participar en el programa. Se hizo una primera sesión con quienes se inscribieron, en la cual se les aplicaron las pruebas correspondientes, después de darles a conocer el objetivo de cada una de ellas. Las sesiones del programa fueron los jueves de 09:00 a 12:30 horas, por un periodo nueve semanas; la sesión 7, llamada *retiro no residencial*, fue de seis horas. Las sesiones se realizaron en el auditorio del hospital, ya que contaba con las adecuaciones necesarias de espacio, iluminación y ventilación. Al inicio de cada encuentro, se les dieron las indicaciones correspondientes y las instrucciones que debían seguir, junto con el instructor. Al concluir las sesiones, se compartieron méritos y el alcance. Al cabo de un mes y de un año de terminado el programa, se repitieron las pruebas correspondientes: SAP, Estrés y Calidad de vida.

La medición estadística se llevó a cabo empleando la prueba *t* de *Student* para muestras relacionadas (Carrasco y Hernán, 1993). Se utilizó el paquete estadístico SPSS, v. 19.

RESULTADOS

Del total de la muestra, 86.66% fueron mujeres. De los 30 sujetos, 3 eran administrativos, 3 médicos y 24 enfermeras. El promedio de edad fue de 41.2 (rango 22-60). El promedio de antigüedad en el trabajo actual en años es de 6.18 (min. = 2, máx. = 29).

En cuanto a los resultados obtenidos con el MBI del SAP, en la tabla 1 se muestra que, tanto al mes, como al año, hubo disminución, con una diferencia significativa (* $p = 0.002\%$).

Tabla 1. Datos del MBI, tras la prueba t de Student, con nivel de significancia de *5%

Antes del programa		Un mes después del programa		Un año después del programa		Sig.
\bar{X}	Σ	\bar{X}	Σ	\bar{X}	Σ	
73.53	33.01	47.13	25.71			0.002*
73.53	33.01	-	-	54.13	26.46	0.001*

Se utilizó el paquete Estadístico IBM SPSS Statistics v. 19.

Respecto de los resultados obtenidos por la prueba de Novack, el estrés también disminuyó significativamente al mes y se mantenía al año. Estos resultados tomaron en cuenta que fueron reportados por quienes afirmaron seguir practicando el programa.

Tabla 2. Perfil de Estrés de Nowack, tras la prueba t de Student con nivel de significancia de 5%

Antes del programa		Un mes después del programa		Un año después del programa		Sig.
\bar{X}	Σ	\bar{X}	Σ	\bar{X}	Σ	
85.36	36.26	69.96	29.49	-	-	0.002*
85.36	36.26	-	-	74.26	30.68	0.001*

Se utilizó el paquete estadístico IBM SPSS Statistics v. 19.

Los datos obtenidos de la escala de estrés de Nowack se analizaron con una prueba t de Student para muestras relacionadas. La media de

estrés antes de la implementación del REBAP fue de 85.36, mientras que la de un mes después fue de 69.96. La diferencia implica una reducción de 15.4 puntos, la cual fue estadísticamente significativa ($p = *0.0002$). Además, después de un año, al recabar datos de mantenimiento observamos que se ha mantenido una reducción en las medias, ya que el dato obtenido fue de 74.26, lo que conlleva una disminución de 11.1.

Las medias de la muestra desglosada en las diferentes subescalas se mostraron de la siguiente manera: el signo de Estrés que se ve más afectado debido al SAP es el signo físico.

La percepción de la calidad de vida a través de la prueba SF-36 dio como resultado diferencia estadísticamente significativa ($*p = 0.0273$) al mes, pues la medias antes del programa fueron de 48 puntos, y aumentaron un mes después a 99.76; al año, sin haber diferencia significativa, de todas formas, se obtuvo un puntaje de 75.76; es decir, el aumento se mantuvo constante.

Tabla 3. Escala de Percepción de Calidad de SF-36 v. 1, tras la prueba *t* de Student con un nivel de significancia de 5%

Antes del programa		Un mes después del programa		Un año después del programa		Sig.
\bar{X}	Σ	\bar{X}	Σ	\bar{X}	Σ	
53.73	4.80	99.76	4.58	-	-	0.0273*
53.73	4.80	-	-	75.76	8.15	1.489

Se utilizó el paquete estadístico IBM SPSS Statistics v. 19.

La percepción de calidad de vida se midió en tres esferas: *física, psicológica y social*. Se encontró una mejoría sustancial en ellas.

DISCUSIÓN

Tanto en el estrés, como en el síndrome del agotamiento profesional, los resultados obtenidos muestran diferencias significativas al mes, así como al año; al mes, en la percepción de la calidad de vida. También una valoración muy positiva por parte de los asistentes que atribuyen

al programa cambios orientados hacia un mayor autocuidado y un mayor profesionalismo.

La hipótesis acierta a que las variables estudiadas disminuyen, gracias al programa basado en la Atención Plena; es decir, el entrenamiento en Atención Plena mejora el estado de los participantes, al disminuir significativamente el SAP y los signos de estrés. También se registró una mejora significativa en la percepción de la calidad de vida profesional al mes, sin mantenerse tales resultados al año, a pesar de que los niveles de estrés y SAP se mantuvieron bajos. Es un tema interesante para estudiar a futuro; quizá se relacione con situaciones de clima laboral. Pero esto no estaba dentro del objetivo de este trabajo.

Como resultado de la intervención, los componentes del SAP mejoran significativamente hasta situarse en un nivel bajo. Resulta interesante confirmar que las magnitudes del cambio observado (en nuestro caso, en sólo nueve semanas) son similares a las del estudio de Krasner, Epstein, Beckman *et al.* (2009) y se mantuvieron hasta después de un año. Esto último es de suma importancia, ya que en muchos de los estudios realizados se mide nuevamente en un periodo muy corto de tiempo (en cuanto se termina el programa). En el presente trabajo, se midió un año después y se observa que el cambio continuó, y también 27 de los 30 participantes reportaron seguir con la práctica de REBAP, sólo 3 de ellos (quienes reportan nuevamente tener signos de SAP) abandonaron por completo la práctica de la Atención Plena.

De igual manera, se identificaron los signos de estrés y, al observar los resultados, hay una disminución notable un año después en los participantes que aún practican la Atención Plena mediante los ejercicios proporcionados en el programa REBAP.

Otro aspecto importante es la percepción de calidad de vida, que se ve mermada al presentar signos de estrés y al haber desarrollado SAP; sin embargo, al haber participado estos profesionales de la salud en el programa REBAP, tal percepción mejoró, aunque no se tenga ningún dato estadísticamente significativo al año de práctica.

CONCLUSIONES

El desempeño del personal del área de la salud —en específico, en un hospital psiquiátrico— involucra una serie de actividades que indefectiblemente necesitan un manejo mental y emocional mayor que en otros servicios.

El programa REBAP, como el utilizado en esta investigación, resulta muy efectivo para reducir el malestar del SAP y el estrés, en profesionales de la salud.

Las manifestaciones físicas y psicológicas de personas que presentan estrés pueden reducirse con base en la práctica de la atención plena. Reportan bienestar.

La calidad de vida es una parte esencial en el desarrollo de nuestra vida diaria; cómo observamos y sentimos el mundo a nuestro alrededor influye drásticamente en ella. La bondad de la práctica de la atención plena radica en el hecho que todas las cosas son objetos de ella. La respiración es sólo el objeto *primario* (“Si no hay otro objeto para notar, simplemente continúe notando su respiración; y si hay otros objetos, simplemente nóte-los. Ya sea que mantenga su mente en la respiración o en otras distracciones, está meditando bien si es consciente de los objetos”).

La práctica de la atención plena tuvo efectos positivos para mejorar la calidad de vida de cada uno de los profesionistas, en diferentes niveles; es decir, en situaciones sociales, mentales y emocionales.

El hecho de que la Atención Plena, aunque proveniente de una tradición contemplativa, sea esencialmente una habilidad que pueda ser entrenada y que su enseñanza y práctica pueda realizarse con independencia de cualquier tipo de filiación, filosofía de vida o creencia religiosa, la hace especialmente adecuada para su implementación en contextos terapéuticos por medio de grupos de práctica guiados por instructores idóneos.

Por lo tanto, no debería considerarse como opción, sino más bien como una corriente principal. Dejando bien establecido que no existe la intención de suplir los cuidados médicos tradicionales con medicina

mente-cuerpo, sino que deberían ser complementarios. Por lo cual, el personal de salud debiera estar entrenado en esta práctica.

De igual manera, podemos mencionar que un programa formativo como el utilizado, implementa cambios de comportamiento orientados hacia el autocuidado y hacia un mayor profesionalismo, lo que indica aumentos de eficacia y calidad de su trabajo, o mejoras en su comunicación, con pacientes y colegas. En consecuencia, se produce un sentimiento de bienestar y sobreviene una mayor satisfacción en el trabajo.

El programa formativo de Atención Plena resulta muy estimado por los profesionales de la salud, como lo demostró la buena asistencia, la adhesión a las prácticas propuestas y la alta valoración recibida. Por lo tanto, es un programa que puede aplicarse con éxito en los planes de formación de prevención de riesgo laborales en los profesionales de la salud.

LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES

Aunque los resultados del estudio fueron muy satisfactorios existen algunas limitaciones en él. En primer lugar, este diseño experimental basado en autoevaluaciones no mide el efecto que tiene la intervención en el trabajo de los participantes, en sus relaciones con los pacientes, o con el equipo, sino que se basa sólo en la impresión que cada uno tiene de sí mismo. En el futuro, sería interesante contar con métodos de medida que complementaran las autoevaluaciones con indicadores fisiológicos para relacionar estos aspectos y mediante informes de pacientes o número de visitas al día, reclamaciones, etcétera y por medio de indicadores fisiológicos de los participantes en el programa, en aspectos relacionados sobre su salud (como presión arterial, peso, entre otros.).

En segundo lugar, el porcentaje elevado de mujeres que participaron en nuestro programa limita nuestro estudio. Para futuras investigaciones, se propone medir qué efecto tiene en una población masculina. También se sugiere investigar de nuevo el efecto de este programa contando con un mayor grupo de profesionistas y con un grupo control.

REFERENCIAS

- Abraira, V. (2010). Medidas del efecto en los metaanálisis. Unidad de Bioestadística Clínica. Hospital Universitario Ramón y Cajal. Madrid. Recuperado de <http://cort.as/-KbUO>
- Alonso, J., Prieto, L., Antó, J. M. (1995). Health Survey SF-36 (Cuestionario de Salud SF-36 Versión en español): un instrumento para la medida de los resultados clínicos. *Medicina Clínica*, 104, 771-776.
- Andrews, M. (2005). Why you shouldn't forget to meditate. *U.S. News & World Report*, 139 (24), 68-70.
- Astin, J. A. (1997). Stress reduction through mindfulness meditation. Effects on psychological symptomatology, sense of control, and spiritual experiences. *Psychother Psychosom.*, 66 (2), 97-106.
- Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. Argentina: Lumen, 35-45.
- Baer, R. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10 (2), 125-143.
- Bartlett, L., Martin, A., Neil, A. L., Memish, K., Otahal, P., Kilpatrick, M. y Sanderson, K. (2019). A systematic review and meta-analysis of workplace mindfulness training randomized controlled trials. *J. Occup. Health Psychol.*, 24 (1), 108-126.
- Bishop, S. R. (2002). What do we really know about mindfulness-based stress reduction? *Psychosom Med.*, ene-feb, 64 (1), 71-83.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D. y Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and practice*. Recuperado de http://www.persanal.kent.edu/dfresco/minfulness/Bishop_et_al.pdf
- Campbell, D.T. y Stanley, J.C. (1973). *Diseños experimentales y cuasi-experimentales de investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Carrasco, J. L. y Hernán, M. A. (1993). *Estadística multivariante en las ciencias de la vida*. Madrid: Ciencia 3.

- Cohen-Katz, J., Wiley, S. D., Capuano, T., Baker, D. M. y Shapiro, S. (2004). The effects of mindfulness-based stress reduction on nurse stress and burnout: a quantitative and qualitative study. *Holist Nurs Pract.*, 18 (6), 302-308.
- Germer, C. K., Siegel, R. D., y Fulton, P. R. (2005). *Mindfulness and Psychotherapy*. New York: Guilford.
- Gil-Monte, P. y Peiró, J. M. (2000). Un estudio comparativo sobre criterios normativos y diferenciales para el diagnóstico del síndrome de quemarse por el trabajo (*Burnout*) según el MBI-HSS en España. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16 (2), 135-149.
- Grossman, P, Niemann, L., Schmidt, S., Walach, H. (2004). Mindfulness-based stress reduction and health benefits. A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 57, 35-43.
- Halm, M. (2017). The role of mindfulness in enhancing self-care for nurses. *American Journal of Critical Care*, 26 (4), 344-348. Recuperado de <http://ajcc.aacnjournals.org/content/26/4/344.full>
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness*. Nueva York: Delacorte.
- (1993). Mindfulness meditation: Health benefits of an ancient Buddhist practice. *Mind/Body Medicine*.
- (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10 (2), 144-156.
- (2004). *Vivir con plenitud las crisis. Cómo afrontar la sabiduría del cuerpo y de la mente para afrontar el estrés, el dolor y la enfermedad*. Barcelona: Kairós.
- , Lipworth, L. y Burney, R. (1985). The clinical use of mindfulness meditation for the self-regulation of chronic pain. *J Behav Med.*, 8 (2), 163-90.
- Kaplan, H. y Sadock, B. (1991). *Compendio de Psiquiatría*. Barcelona: Salvat Editores.
- Krasner, M. S., Epstein, R. M., Beckman, H. et al. (2009). Association of an Educational Program in Mindful Communication with Burnout, Empathy, and Attitudes Among Primary Care Physicians, *JAMA*, 302 (12): 1284-1293. Recuperado de <http://jama.ama-assn.org/cgi/content/full/302/12/1284>

- Kutz, I., Borysenko J. Z. y Benson H. (1985) Meditation and Psychotherapy: A rationale for the integration of dynamic psychotherapy, the relaxation response, and mindfulness meditation. *Am J Psychiatry*, 142 (1), 1-8.
- Lazar, S. W., Kerr, C. E., Wasserman, R. H., Gray, J. R., Greve, D. N., Treadway, M. T. y McGarvey, M. (2005). Meditation experience is associated with increased cortical thickness. *NeuroReport: For Rapid Communication of Neuroscience Research*, 16 (17).
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1986). El estrés y procesos cognitivos. Barcelona: Paidós.
- Marlatt, G. A. y Kristeller, J. L. (1999). Mindfulness and meditation. En W. R. Miller (ed.), Integrating spirituality into treatment Washington, dc: *American Psychological Association*, 67-84.
- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto: University of California, Consulting Psychologists Press.
- Miller, J., Fletcher, K. y Kabat-Zinn, J. (1995), Three-year follow-up and clinical implications of a mindfulness-based stress reduction intervention in the treatment of anxiety disorders. *Gen. Hosp. Psychiatry*, 17, 192-200.
- Morrison, W. C., Mahrer, N. E., Meyer, R. M. L. y Gold, J. I. (2017). Mindfulness for novice pediatric nurses: Smartphone application versus traditional intervention. *J Pediatr Nurs.*, 36, 205-212. doi: 10.1016/j.pedn.2017.06.008. Epub 2017 Jul 14
- Nowack, K. M. (2002). Perfil de estrés. México: El manual moderno.
- Pérula-de Torres, L. A., Atalaya, J. C. V., García-Campayo, J., Roldán-Villalobos, A., Magallón-Botaya, R., Bartolomé-Moreno, C., ... Moreno, C. M. y el equipo de colaboración en el estudio minduudd (2019). Controlled clinical trial comparing the effectiveness of a mindfulness and self-compassion 4-session program versus an 8-session program to reduce work stress and burnout in family and community medicine physicians and nurses: MINDUDD study protocol. *BMC Fam Pract.* 6, 20 (1), 24. doi: 10.1186/s12875-019-0913-z
- PubMed. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed> (Mindfulness and burnout; Mindfulness and burnout and nurses; Mindfulness and stress).
- Rivera, J. H. (1992a). Emotional climate: Social structure and emotional dynamics. *International Review of Studies on Emotions*, 2, 197-218.

- Rivera, J. H. (1992b). Emotional climate and the forecasting of violence. *Journal of Social Issues*, 63 (2), pp. 233-253. Recuperado de <http://cort.as/-KHhB>
- Selye, H. (1976). *The Stress of Life*. Barcelona: McGraw-Hill.
- Smith, K., Avis, N., y Assman, S. (1999). Distinguishing between quality of life and health status in quality of life research: A meta-analysis. *Quality of Life Research*, 8, 447- 459.
- Soehlemann-Riemens, S. A. y García-Montañez, M. V. (2016). Efectos del programa REBAP en sujetos con estrés y dolor en México. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 18 (1-2), 61-84.
- Van der Riet, P., Levett-Jones, T. y Aquino-Russell, C. (2018). The effectiveness of mindfulness meditation for nurses and nursing students: An integrated literature review. *Nurse Educ Today*. 65, 201-211. doi: 10.1016/j.nedt.2018.03.018
- Zhao, J., Li, X., Xiao, H., Cui, N., Sun, L. y Xu, Y. (2018). Mindfulness and burnout among bedside registered nurses: A cross-sectional study. *Nurs Health Sci*. doi: 10.1111/nhs.12582

APÉNDICE

La g de Hedge es una prueba que se usa para evaluar el efecto del tratamiento al comparar el riesgo en el grupo tratado con el riesgo en el grupo control. Se usa sobre todo en metaanálisis, cuando los distintos estudios (de diferentes investigaciones) usan escalas distintas (Abraira, 2010).

Validación del Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva, Versión Corta, (CERQ-VC) para población mexicana

Pamela Castillo-Huerta,
Norma Alicia Ruvalcaba-Romero,
Brian Fisak, Noah Berman,
Julia Gallegos-Guajardo

Resumen

El propósito de la presente investigación fue adaptar culturalmente y validar el Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva versión corta (CERQ-VC) para población mexicana. La muestra fue comunitaria y estuvo conformada por 457 estudiantes universitarios (X edad = 20.39, 77.5% mujeres), a quienes se aplicaron una ficha de datos sociodemográficos, el cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva —versión corta— (CERQ-VC), la Escala de Dificultades de Regulación Emocional (DERS-E) y el Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ). Se realizó la adaptación cultural del CERQ-VC. Los análisis de

Abstract

The purpose of this study was to culturally adapt and validate the Cognitive Emotional Regulation Questionnaire (CERQ-VC) for Mexican population. The sample consisted of a community sample of 457 university students (X age = 20.39, 77.5% women). Instruments. Sociodemographic data sheet, Cognitive Emotional Regulation Questionnaire - short version (CERQ-VC), the Emotional Regulation Difficulties Scale (DERS-E) and the Emotional Regulation Questionnaire (ERQ). The cultural adaptation of CERQ-VC was conducted. Data analyzes included evaluating factorial structure, internal consistency and

PAMELA CASTILLO-HUERTA, Universidad de Monterrey. NORMA ALICIA RUVALCABA-ROMERO, Universidad Autónoma de Guadalajara. BRIAN FISAK, University of Central Florida. NOAH BERMAN, College of the Holy Cross. JULIA GALLEGOS-GUAJARDO, Universidad de Monterrey. Contacto: [Julia.gallegos@udem.edu]

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 21, núm. 1, enero-junio 2019, pp. 57-82.
Fecha de recepción: 11 de octubre de 2018 | Fecha de aceptación: 28 de mayo de 2019.

datos incluyeron evaluar estructura factorial, la consistencia interna y la validez convergente. El instrumento arrojó ocho factores y una consistencia aceptable; finalmente, se observó que existe validez convergente. Los resultados muestran que el CERQ-VC es un instrumento válido y con propiedades psicométricas satisfactorias para su uso en población mexicana.

PALABRAS CLAVE

Regulación emocional cognitiva, CERQ versión corta, ansiedad, trastorno obsesivo compulsivo, México.

convergent validity. The instrument showed eight factors, presented an acceptable consistency, and finally it was observed that convergent validity does exist. These results show that the CERQ-VC is a valid instrument with satisfactory psychometric properties for its use in the Mexican population.

KEYWORDS

Cognitive emotional regulation, CERQ short version, anxiety, obsessive compulsive disorder, Mexico.

En México, los trastornos mentales concentran 18% de padecimientos que involucran pérdida de años de vida saludable; la mitad de estas pérdidas corresponden a los trastornos de ansiedad y la depresión unipolar. La demanda de servicios de salud actualmente está saturada por un patrón de enfermedades “invisibles o silenciosas” que, sin poner en peligro la vida, representan una carga importante a los servicios del primer y segundo nivel de atención. Tal es el caso de los problemas de salud mental, ya que no se cuenta con intervenciones de detección y tratamiento efectivas, cursan sin ser diagnosticadas oportunamente y los tratamientos son paliativos, insuficientes o mal indicados (Lozano *et al.*, 2013; OMS, 2013; Medina-Mora *et al.*, 2003).

Muchos problemas de salud mental —entre ellos, la ansiedad y el trastorno obsesivo-compulsivo (TOC)— se relacionan con la capacidad del individuo para regular sus emociones (Avanzato, Joormann, Siemer y Gotlib, 2013; Boyer, 2013; Hervás, Cebolla y Soler, 2016). Cada emoción implica varios procesos, como la activación fisiológica, la expresión social y la experiencia subjetiva; sin embargo, lo que en sí activa o da inicio a una emoción es cuán significativo es el evento para la persona que lo percibe, por lo que es común que la mayoría de las personas sean capaces de reconocer sus pro-

pias emociones o las de otros, o al menos la generalidad de ellas (Estévez, Herrero, Sarabia y Jáuregui, 2014; Fergus y Bardeen, 2014).

Las definiciones que ha aportado la terapia cognitivo-conductual acerca del concepto de regulación emocional se han centrado en la capacidad del individuo para ejercer una influencia directa sobre sus emociones en el momento en que suceden, la manera en que las viven y manifiestan (Cisler, Olatunji, Feldner y Forsyth, 2010; Ribero-Marulanda y Vargas-Gutiérrez, 2013). Algunos especialistas afirman que la emoción tiene una influencia directa en el pensamiento, en la toma de decisiones, en el comportamiento, en las relaciones sociales y en el bienestar psicológico y mental, por lo que es importante diferenciar los procesos que involucran la “activación” de la emoción, la función que ésta tiene en sí y el término *regulación* (Boyer, 2013; Goldberg *et al.*, 2016).

En general, el concepto de regulación emocional incluye, dentro de su concepción, tanto la inhibición, como el mantenimiento y exacerbación de la emoción; el automanejo, como el manejo de las reacciones de otros y el manejo de la expresión de la emoción (Martins, Freire y Ferreira-Santos, 2016; Castañeiras y de Minzi, 2015), así como los procesos intrínsecos que la provocan. Entonces, una óptima regulación emocional requerirá una adecuada modulación de la emoción y su adaptación a la situación que se vive en ese momento (Luna *et al.*, 2016; Hervás, Cebolla y Soler, 2016).

Por otro lado, el afrontamiento es la manera en que el área cognitiva del individuo maneja la información emocional que llega a él y evita que ésta lo sobrepase mientras dura el evento estresor. Dicho constructo explicaría cómo es que las personas reaccionan de diferente modo ante eventos de este tipo, de acuerdo con su cultura, personalidad o experiencias personales (Huh, Kim, Lee, y Chae, 2017; Nicholls, 2016).

Diversas investigaciones muestran cómo se relaciona la regulación emocional con diversas variables, lo que sugiere que la inestabilidad emocional predice positivamente la agresividad (Mestre, Samper y Frías, 2002), los estilos de apego definen el estilo de regulación emocional que adquiere el individuo (Garrido-Rojas, 2006), la distracción mental beneficia la regulación emocional (Sánchez-García, 2013), y finalmente, que

las emociones influyen en la toma de decisiones de los individuos, así como en el adecuado funcionamiento de sistemas fisiológicos y orgánicos (Márquez-González, Fernández, Montorio y Losada, 2008). Asimismo, Martins, Freire y Ferreira-Santos (2016) concluyen que la regulación emocional puede ser considerada como un “proceso transdiagnóstico”, ya que varios trastornos psicológicos tienen que ver con un déficit en esta capacidad.

La regulación emocional también se ha estudiado en poblaciones clínicas con participantes que padecen algún problema de salud mental. Específicamente, en el estudio de la regulación emocional y los trastornos de ansiedad, incluyendo el TOC, Avanzato *et al.*, (2013) investigaron las estrategias de regulación emocional que utilizaban los individuos diagnosticados con trastorno depresivo mayor y trastorno de ansiedad social. Concluyeron que la rumiación provoca en los individuos malestar, se asocia con recuerdos negativos, interfiere con sus relaciones interpersonales e impide a la persona resolver problemas de manera adecuada. Los autores deducen que, así como la rumiación, existen estrategias de regulación emocional que provocan que surjan, se mantengan o se desarrollen en el individuo, patologías como la depresión, la ansiedad y otros trastornos emocionales, como el TOC. De la misma manera, en su estudio, Nicholls (2016) advierte que mejorar la capacidad para manejar los afectos negativos puede atenuar el impacto de un estado de ánimo o las evaluaciones negativas y la actividad neutralizante típica del TOC.

Existen varios instrumentos de autorreporte que han sido diseñados para evaluar la regulación emocional de los individuos, los cuales se describen a continuación.

Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS; Gratz y Roemer, 2004). Es un instrumento de autorreporte que consta de 36 ítems, usa una escala de Likert de cinco puntos (1 = casi nunca; 5 = casi siempre) y, a mayor puntaje, significa mayor dificultad para regular las emociones. Los ítems del DERS fueron escogidos de tal manera que reflejaran dificultades en las siguientes dimensiones de regulación emocional: *a*) conciencia y comprensión de las emociones, *b*) aceptación de las emociones, *c*) habilidad para

comprometerse en lograr un objetivo y evitar comportamientos impulsivos cuando se experimentan emociones negativas y *d*) acceder a estrategias de regulación emocional percibidas como efectivas (Gratz y Roemer, 2004). Un estudio de las propiedades psicométricas del DERS en adolescentes mexicanos fue llevada a cabo por Marín, Robles, González-Forteza y Andrade (2012), la cual muestra buenas propiedades psicométricas con una consistencia interna de alfa de Cronbach $\alpha = 0.89$ y alta fiabilidad test-retest $r = 0.88$.

Emotion Regulation Questionnaire (ERQ; Gross y John, 2003). Es un instrumento de autorreporte que consta de 10 ítems y usa una escala de Likert de 7 puntos (1 = totalmente en desacuerdo – 4 = neutral – 7 = totalmente de acuerdo). Este instrumento fue diseñado para evaluar diferencias individuales en el uso habitual de dos estrategias de regulación emocional: la reevaluación cognitiva (6 ítems), pues se le considera como una forma de cambio cognitivo que implica la construcción de una nueva situación emocional que potencialmente tenga menor impacto emocional, y la supresión expresiva (4 ítems), a la cual se refieren como la forma de modular la respuesta emocional que incluye la inhibición de la expresión de las conductas emocionales. Cuenta con una consistencia interna adecuada ($\alpha = 0.75$) y una adecuada fiabilidad test-retest ($r = 0.7$).

Trait Meta-Mood Scale (TMMS; Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002). Es un instrumento de autorreporte de 48 ítems en su versión original, y 24 en su versión corta. Los ítems son calificados en una escala Likert de 5 puntos que van desde 1 = totalmente en desacuerdo hasta 5 = totalmente de acuerdo. Consta de tres subescalas, las cuales fueron diseñadas para evaluar las creencias personales acerca de: 1) la capacidad que se tiene de atender las propias emociones (atención), 2) la claridad para distinguir las (claridad) y 3) los esfuerzos para regular sus estados de ánimo (reparación). Una versión modificada en español de este instrumento fue examinada por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004), mostrando una consistencia interna aceptable ($\alpha = 0.80$).

Negative Mood Regulation (NMR; Catanzaro, 1996). Es un instrumento de autorreporte que consta de 30 ítems, cada uno de los cuales comien-

za con la frase “cuando estoy de mal humor, creo que...” y un ejemplo de respuesta es: “creo que puedo sentirme mejor haciendo algo creativo”. El individuo puede responder desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo). Incluye 10 ítems relacionados con estrategias comportamentales, 10 referentes a estrategias cognitivas y 10 son ítems generales. Fue creado para medir las creencias que el individuo tiene acerca de si es capaz de hacer algo para sentirse mejor cuando se encuentra de mal humor. Muestra una consistencia interna aceptable ($\alpha = 0.86 - 0.92$) y una buena fiabilidad test-retest ($r = 0.76 - 0.78$).

Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva (CERQ)

El concepto de regulación emocional cognitiva hace énfasis en los procesos cognitivos de los que hace uso el individuo para enfrentar, ajustar y moderar su respuesta emocional, tanto fisiológica, como afectiva. A partir de estos constructos, Garnefski y Kraaij en 2007 desarrollan el *Cognitive Emotional Regulation Questionnaire* (CERQ), y los procesos cognitivos que evalúa son: Autoculparse, Aceptación, Reenfoco en lo positivo, Rumiación, Reenfoco en los planes, Catastrofización, Reevaluación positiva, Poner en perspectiva y Culpar a otros. A su vez, los divide en dos categorías: 1) los procesos que se asocian con niveles elevados de afecto negativo: rumiación, catastrofización, autoculparse y culpar a otros y 2) los que se relacionan con afectos positivos: aceptación, reenfoco en lo positivo, reenfoco en los planes, reevaluación positiva y poner en perspectiva.

El CERQ es un instrumento multidimensional de autorreporte que evalúa las estrategias de regulación emocional utilizadas por los adolescentes a partir de 12 años y los adultos para enfrentarse a sus emociones y, particularmente, lo que el individuo piensa después de enfrentarse a experiencias negativas. El CERQ es un instrumento útil para investigar posibles relaciones entre el uso de ciertas estrategias cognitivas de regulación emocional y otras variables, como psicopatologías específicas y otros problemas de salud mental; puede aplicar-

se en población clínica y no clínica (Garnefski, Kraaij y Spinhoven, 2002b), y cuenta también con una versión corta, el CERQ-vc (Garnefski y Kraaij, 2006).

Debido a que existe la necesidad de contar con instrumentos que evalúen estrategias cognitivas de afrontamiento, la validación del CERQ se ha realizado en distintos países, como China (Zhu *et al.*, 2008), Rumania (Perte y Miclea, 2011), Hungría (Miklosi, Martos, Kocsis y Perczel, 2011), Persia (Abdi Taban y Ghaemian, 2012), Turquía (Tuna y Bozo, 2012), Francia (Jermann, Van der Linden, d'Acremont y Zermatten, 2006), España (Domínguez-Sánchez, Lasa-Aristu, Amor y Holgado, 2013), Perú (Domínguez-Lara y Medrano, 2016) y Argentina (Medrano, Moretti, Ortiz y Pereno, 2013). Aun cuando se han llevado a cabo algunas validaciones en países de América Latina, a la fecha no existe una validación para población mexicana, por lo que el objetivo del presente estudio fue adaptar culturalmente y validar el CERQ-vc con población mexicana.

La razón por la que se eligió el Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva (CERQ) es porque, a diferencia de otros instrumentos que miden la regulación emocional, éste se enfoca adicionalmente en la parte cognitiva del proceso; es decir, lo que el individuo piensa en ese momento, lo cual puede ayudar al terapeuta a entender cómo estos procesos afectan el desarrollo emocional del individuo y a proveer psicoeducación respecto del impacto que tienen los pensamientos en las emociones y en la conducta (Jermann *et al.*, 2006). Por otro lado, el CERQ ha sido validado en diferentes países y diversas culturas; tiene una versión larga y una corta; esta última es especialmente útil en el caso de tener que incluirlo en una batería de pruebas extensa o de necesitar un instrumento rápido y conciso (Garnefski y Kraaij, 2006). Finalmente, se consideró que el CERQ es una herramienta útil para entender las estrategias de regulación cognitiva y su relación con diversos problemas emocionales (Hervás, 2011).

MÉTODO

Participantes

La muestra del presente estudio estuvo conformada por 457 estudiantes universitarios ($N = 457$; \bar{X} edad = 20.39; $\Sigma = 2.55$; 77.5% mujeres), provenientes de una institución privada ubicada en el norte de México, de los cuales 97.6% eran solteros y 9% trabajaba como empleado. Basado en líneas generales de investigación, el tamaño de la muestra de al menos 300 participantes se considera adecuada para realizar un análisis factorial (Meyers, Gamst y Guarino, 2017). Por otro lado, las diversas validaciones que se han llevado a cabo en diferentes países han utilizado muestras de tamaños similares; por ejemplo, Francia: $N = 230$ (Jermann *et al.*, 2006), Argentina: $N = 359$ (Medrano *et al.*, 2013), Perú: $N = 286$ (Domínguez-Lara y Merino, 2015), Persia: $N = 503$ (Abdi *et al.*, 2012) y Turquía: $N = 317$ (Cakmak y Cevik, 2010).

Instrumentos

Ficha sociodemográfica. Los datos sociodemográficos que los participantes proporcionaron fueron fecha y lugar de nacimiento, profesión, género, escolaridad, estado civil y ocupación.

Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva-Versión Corta (Cognitive Emotional Regulation Questionnaire, CERQ, short version; Garnefski y Kraaij, 2006; Garnefski et al., 2002b). El CERQ-VC es un instrumento de autorreporte que consta de 18 ítems, evalúa nueve estrategias cognitivas: Autoculparse, Aceptación, Reenfoco en lo positivo, Rumiación, Reenfoco en los planes, Catastrofización, Reevaluación positiva, Poner en perspectiva y Culpar a otros. Cada ítem del CERQ cuenta con cinco opciones de respuesta que van desde casi nunca (1) hasta casi siempre (5). El estudio que evalúa la versión original del CERQ reporta buenas propiedades psicométricas; entre ellas, alfas de Cronbach entre $\alpha = 0.70$ y 0.80 (Garnefski y Kraaij, 2006; Garnefski *et al.*, 2002b). Las propiedades psicométricas del CERQ-VC para población mexicana se detallan en la sección de resultados.

Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (Difficulties in Emotion Regulation Scale, DERS; Gratz y Roemer, 2004). El DERS es un instrumento de autorreporte que permite medir las dificultades que una persona presenta en la regulación de emociones. La adaptación para población mexicana del instrumento fue llevada a cabo por Marín, Robles, González-Forteza y Andrade (2012). El DERS-E cuenta con 24 ítems distribuidos en las siguientes subescalas: *a)* Conciencia y comprensión de las emociones; es decir, que el individuo tenga una idea más amplia de lo que está sintiendo, *b)* Aceptación de las emociones, lo cual incluye una asimilación consciente de lo que está viviendo y sintiendo, *c)* Metas, o la habilidad para comprometerse en lograr un objetivo y evitar comportamientos impulsivos cuando se experimentan emociones negativas, y *d)* Claridad, que significa identificar con precisión las estrategias de regulación emocional percibidas como efectivas (Gratz y Roemer, 2004). Usa una escala de Likert de 5 puntos (1 = casi nunca; 5 = casi siempre) y a mayor puntaje significa mayor dificultad para regular emociones. La adaptación mexicana reportó buenas propiedades psicométricas, como una buena consistencia interna con α de Cronbach $\alpha = 0.89$ y alta fiabilidad test-retest $r = 0.88$ (Marín *et al.*, 2012). En el presente estudio la fiabilidad reportada fue de $\alpha = 0.89$.

Emotion Regulation Questionnaire (ERQ; Gross y John, 2003). El ERQ es un cuestionario de autorreporte que consta de 10 ítems, de los cuales seis corresponden a la subescala de Reevaluación cognitiva y cuatro a la subescala de Supresión expresiva. Utiliza una escala de Likert de siete puntos que van de *totalmente en desacuerdo* a *totalmente de acuerdo*. Los autores del instrumento original reportaron una consistencia interna adecuada, con $\alpha = 0.79$ para la subescala Reevaluación cognitiva y $\alpha = 0.73$ para Supresión expresiva, así como una alta fiabilidad test-retest $r = 0.69$ (Gross y John, 2003). El ERQ ha sido adaptado y validado para población mexicana (ERQ-M) por Alanís-Salazar, Ruvalcaba-Romero, Fisak, Berman, y Gallegos-Guajardo (manuscrito en preparación) e incluye 10 ítems. El ERQ-M reportó buenas propiedades psicométricas, con una buena consis-

tencia interna con α de Cronbach $\alpha = 0.83$ para Reevaluación cognitiva y $\alpha = 0.72$ para Supresión expresiva (Alanís-Salazar *et al.*, *s. d.*).

Procedimiento

Adaptación cultural del Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva-Versión Corta (CERQ-VC) para población mexicana.

Para la adaptación del instrumento (CERQ-VC) para población mexicana, se llevó a cabo el procedimiento sugerido por la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2016), el cual consistió en los siguientes pasos. Primero, se realizó la traducción directa del instrumento al español por dos profesionales bilingües en psicología y cuya lengua materna era el español; después, se convocó a un panel de seis psicólogos expertos, bilingües (en inglés y español), para llevar a cabo un *jueceo* individual que calificó la representatividad, comprensión, ambigüedad y claridad de la redacción de los ítems. Se revisaron todos los ítems para compararlos con la versión original; de los 18 ítems, se modificaron 10, considerando principalmente la estructura gramatical de los ítems originales, que fueran comprensibles, que tuvieran una equivalencia semántica, idiomática y conceptual al ítem original; se trató de evitar que su interpretación fuera ambigua. Después, se realizó una retrotraducción por un traductor independiente. Se revisó que esta nueva traducción no discrepara en contenido del instrumento original y se obtuvo una versión en español final para México. Finalmente, se realizó el pilotaje del instrumento con un grupo focal de 10 personas representadas por hombres y mujeres, mayores de 18 años, de diferentes grupos socioeconómicos, quienes respondieron preguntas relacionadas con la comprensión de cada ítem. La versión final del instrumento incluye los cambios propuestos por este grupo, incluyendo los realizados en etapas previas de la adaptación; estas modificaciones fueron, principalmente, las que tuvieron que ver con equivalencias idiomáticas, una adecuada interpretación del ítem, así como una evaluación del contexto cultural, en general.

Una vez completada la adaptación del instrumento, los participantes firmaron un consentimiento informado; posteriormente, se les redirigió para completar en línea los instrumentos de autorreporte antes mencionados por medio de la plataforma *Google Forms*.

Análisis estadísticos

El enfoque analítico de datos primarios se llevó a cabo en varias etapas. En primer lugar, se verificó si los ítems se agrupaban en los mismos nueve factores que se observan en el instrumento original; de esta manera, se realizó el análisis factorial confirmatorio. Debido a que el modelo no mostró buen ajuste, se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE). En una siguiente etapa, se evaluó la consistencia interna del instrumento mediante el coeficiente de fiabilidad α de Cronbach, para el instrumento y para cada una de sus subescalas. Acto seguido, se evaluó la relación convergente del CERQ-VC con el ERQ y el DERS-E, mediante correlaciones de Pearson.

En la literatura de análisis factorial, es común utilizar el análisis factorial confirmatorio si el investigador tiene predicciones específicas sobre la estructura factorial basadas en investigaciones anteriores, incluso cuando el instrumento ha sido traducido a otro idioma. En otras palabras, se deseaba saber si, al traducirse al español, el CERQ-VC es adecuado y tiene la misma estructura factorial que la establecida en el idioma original. Investigaciones anteriores encontraron un modelo de 9 factores; por esta razón, queríamos determinar si el modelo de 9 factores muestra un buen ajuste. Debido a que éste no se obtuvo, fue necesario hacer un seguimiento con un análisis factorial exploratorio para establecer una nueva estructura factorial. Cuatro índices de ajuste fueron utilizados y, basado en estos cuatro índices, los siguientes valores indican un buen ajuste: $\chi^2/df \leq 2.00$, CFI ≥ 0.95 , TLI ≥ 0.095 y RMSEA ≤ 0.06 (Meyers *et al.*, 2017).

RESULTADOS

Estructura factorial

Basados en el análisis factorial confirmatorio, se encontró que el modelo original de nueve factores no tenía un buen ajuste $\chi^2/df = 2.29$, $CFI = 0.94$, $TLI = 0.91$, $RMSEA = 0.053$, ya que los valores de CFI y TLI de 0.95 o mayores indican un buen ajuste. En consecuencia, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio para establecer la estructura factorial del CERQ en la presente muestra. Particularmente, se utilizó un método de extracción Principal Axis con rotación Promax. Después, los ítems con cargas factoriales de 0.40 o superiores y que cargaran en una sola subescala fueron conservados. Basándonos en lo observado en pantalla y en una inspección de los ítems, sólo se conservaron ocho de los factores originales: Rumiación, compuesto por los ítems 2 y 6 se eliminó, debido a que el ítem 2 no cargó de manera significativa en ninguno de los factores y el ítem 6 cargó significativamente en el factor Catastrofización.

Tabla 1. Análisis factorial exploratorio del CERQ-vc adaptación para población mexicana ($N = 457$)

	F1 Aceptación	F2 Reevaluación positiva	F3 Auto- culparse	F4 Poner en perspectiva	F5 Reenfo- que positivo	F6 Culpar a Otros	F7 Catastro- fización	F8 Reen- foque en los planes
CERQ 1	0.899							
CERQ 5	0.615							
CERQ 3		0.865						
CERQ 8		0.513						
CERQ 4			0.830					
CERQ 14			0.667					
CERQ 16				0.827				
CERQ 13				0.599				
CERQ 7					0.789			

CERQ 11	0.687		
CERQ 10		0.783	
CERQ 18		0.570	
CERQ 9		0	0.696
CERQ 17			0.755
CERQ 12			0.630
CERQ 15			0.761
CERQ 6			0.429

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Promax con Kaiser. Sólo los ítems con cargas de .40 o mayores y que cargaron en un solo factor fueron conservados.

Fiabilidad

En cuanto a la fiabilidad, el modelo de 17 ítems mostró buen ajuste. La consistencia interna α de Cronbach del CERQ-VC total fue de $\alpha = 0.74$. En la tabla 2, se presentan los valores de α de Cronbach para los 8 factores del CERQ-VC adaptación para población mexicana y un comparativo con la versión original del instrumento.

Tabla 2. Consistencia interna del CERQ-VC adaptación para población mexicana (N = 457) y comparación con la versión original

Categoría del CERQ-VC	Versión del CERQ	
	Versión original (N = 611)	Adaptación Mexicana (N = 457)
Aceptación	0.73	0.70
Reevaluación positiva	0.81	0.73
Autoculparse	0.68	0.72
Poner en perspectiva	0.79	0.68
Reenfoco en lo positivo	0.80	0.71
Culpar a otros	0.77	0.66
Catastrofización	0.81	0.67
Reenfoco en los planes	0.79	0.73

Validez convergente

En cuanto a la validez convergente, se realizó un análisis de correlación con la variable psicológica *regulación emocional*. Por un lado, cada una de las subescalas de la versión final del CERQ-VC adaptación para población mexicana se correlacionó con la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS-E; Marín, Robles, González-Forteza y Andrade, 2012), su puntaje total y sus cuatro subescalas. Las subescalas del CERQ-VC que presentaron una correlación estadísticamente significativa con las subescalas del DERS-E fueron: Autoculparse, Catastrofización y Culpar a otros, que se refieren a las estrategias desadaptativas que utiliza una persona para enfrentarse a un evento desagradable. Por otro lado, las subescalas del CERQ-VC que se correlacionaron de manera negativa, pero estadísticamente significativa con las subescalas del DERS-E, fueron: Reenfoco en los planes, Reevaluación positiva y Poner en perspectiva, mismas que se refieren a estrategias adaptativas que las personas utilizan para hacer frente a un evento negativo. En la tabla 3 se muestran estos resultados.

Tabla 3. Correlación entre los componentes del CERQ-VC adaptación para población mexicana e instrumento de validez convergente: Escala de Dificultades en Regulación Emocional (DERS)

Categoría del CERQ-VC	DERS No-aceptación	DERS Metas	DERS Conciencia	DERS Claridad
Aceptación	-0.001	0.03	-0.15**	0.001
Reenfoco positivo	-0.18**	-0.13**	-0.16**	-0.11*
Reenfoco en los planes	-0.23**	-0.20**	-0.24**	-0.24**
Reevaluación positiva	-0.28**	-0.23**	-0.33**	-0.20**
Poner en perspectiva	-0.15**	-0.100**	-0.181**	-0.153**
Autoculparse	0.26**	0.19**	-0.01	0.10*

Catastrofización	0.46**	0.41**	0.17*	0.27**
Culpar a otros	0.27**	0.29**	0.04	0.25**

NOTA. * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

Por otro lado, cada una de las subescalas de la versión final del CERQ-VC adaptación para población mexicana se correlacionó con el ERQ-M (Ala-nís *et al.*, *s. d.*) y sus dos subescalas, observándose, por un lado, que la subescala Revaloración cognitiva mostró una relación estadísticamente significativa con las subescalas Aceptación, Reevaluación positiva, Poner en Perspectiva y Catastrofización y de forma negativa con Culpar a otros. En cuanto a la subescala Supresión expresiva, mostró una relación estadísticamente significativa con la subescala Culpar a otros y de forma negativa con Aceptación y Reevaluación positiva. Los resultados se muestran en la tabla 4.

Tabla 4. Correlación entre los componentes del CERQ-VC adaptación para población mexicana e instrumento de validez convergente Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ-M)

Categoría del CERQ-VC	ERQ-M Revaloración cognitiva	ERQ-M Supresión expresiva
Aceptación	0.33**	-0.12*
Reenfoco positivo	0.09	0.02
Reenfoco en los planes	0.03	-0.05
Reevaluación positiva	0.28**	-0.13**
Poner en perspectiva	0.31**	0.02
Autoculparse	0.011	0.072
Catastrofización	-0.20*	0.09
Culpar a otros	-0.22**	0.13**

Nota * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

Discusión

Adaptar culturalmente y validar el CERQ-VC para población mexicana fue el propósito de la presente investigación debido a la importancia de contar con instrumentos que nos permitan una detección oportuna de las dificultades para regular las emociones (Hervás, 2011; Avanzato, 2013; Cisler, 2010) e incluir psicoeducación referente a estrategias de afrontamiento adaptativo como parte del tratamiento psicológico (Cakmak y Cevik, 2010; Luna *et al.*, 2016; Martins, Freire y Ferreira, 2016).

Al examinar la estructura factorial del instrumento culturalmente adaptado, se observó que CERQ-VC en población mexicana mostró una matriz de ocho componentes; es decir, difirió de la versión original que cuenta con nueve (Garnefski y Kraaij, 2006). Estos resultados son diferentes de los reportados en las validaciones realizadas en Francia, Argentina, China, Persia, Turquía, España, Hungría y Perú (Jermann *et al.*, 2006; Medrano *et al.*, 2013; Zhu *et al.*, 2008; Abdi *et al.*, 2012; Tuna y Bozo, 2012; Domínguez-Sánchez *et al.*, 2013; Miklosi *et al.*, 2011 y Domínguez-Lara y Medrano, 2016); pero son similares a los obtenidos en la validación llevada a cabo en Rumania (Perte y Miclea, 2011), en la cual no se obtuvieron nueve componentes, sino 10 en el grupo de adolescentes y ocho en el grupo de adultos, encontrando igualmente un traslape entre los factores de Rumiación y Catastrofización. Cabe destacar que en la validación peruana de la versión corta del CERQ, identificaron una alta correlación entre ambos constructos (Domínguez y Merino, 2015).

Debido a que específicamente la subescala Rumiación fue la que debió removerse, es importante notar que los ítems de esta subescala, al traducirlos del idioma original al español, pudieron presentar una estructura gramatical que difiere del significado respecto de variaciones culturales; por ejemplo, el ítem 2 dice: “A veces pienso en cómo me siento acerca de lo que me ha pasado”, siendo que la idea de rumiar tiene que ver con un proceso repetitivo y constante y en este ítem no se ve reflejada dicha idea (Domínguez-Lara, 2016). Pasa algo semejante con el ítem 6: “Me preocupa lo que estoy pensando y sintiendo acerca de lo que me ha pasado”

cargó en la subescala Catastrofización; puede ser, nuevamente, que esta frase no refleja un pensamiento rumiativo, sino que se relaciona más con una idea desoladora de lo que está viviendo la persona. Por ello, se sugiere modificar los ítems, para que reflejen la idea del constructo para el cual cada reactivo fue creado originalmente, en específico a Rumiación, que se refiere a estar pensando todo el tiempo acerca de los sentimientos y pensamientos asociados con el evento negativo (Nolen-Hoeksema, Parker y Larson, 1994).

En la práctica clínica, es de vital importancia que, tanto el terapeuta, como el paciente tengan un conocimiento amplio de qué tipo de estrategias de afrontamiento se utilizan de manera frecuente, cuál es su etiología y cuál su utilidad (Macías, Madariaga-Orozco, Valle y Zambrano, 2013). El componente cognitivo de las estrategias de afrontamiento proporciona información valiosa acerca de las ideas subyacentes que mueven al individuo a actuar de una manera o de otra, con lo cual, el terapeuta mexicano podrá ahora obtener información valiosa para crear un plan de acción más focalizado (Vargas y Muñoz, 2013; Castañeiras y de Minzi, 2015).

Por otro lado, al evaluar la consistencia interna, se encontró que el instrumento culturalmente adaptado tiene una consistencia aceptable; sin embargo, es más baja que la del instrumento original (Garnefski y Kraaij, 2006). En este sentido es importante considerar que, al llevar a cabo la traducción de los ítems, las diferencias culturales se hacen presentes, ya que de acuerdo con la OMS (2016), al momento de traducir, hay que apearse lo más posible al significado del ítem original. Sin embargo, los resultados del presente estudio sugieren que el significado que las personas atribuyen a ciertas palabras varía incluso entre países de habla hispana; por esta razón, para mejorar la consistencia interna de ciertas subescalas, sería conveniente modificar los ítems para que se adapten de una manera más consistente a la cultura mexicana. En la validación llevada a cabo en Argentina (Medrano *et al.*, 2013) también se observaron valores de consistencia interna inferiores a los reportados en el instrumento original, en este caso, en la subescala de Aceptación, de donde se concluye que podrían mejorarse estos valores reformulando los reactivos. En general,

y de acuerdo con la literatura revisada, el hecho de que se obtuvieran cargas reducidas en algunas subescalas puede obedecer al hecho de que, al traducir los ítems, el significado original puede variar, así como la interpretación que las personas dan a cada frase, por lo que es posible que la respuesta dada a estos reactivos tal vez tiene que ver con una estrategia distinta de la que las autoras pensaron al crear el instrumento original.

Del mismo modo, al evaluar la relación del CERQ-VC adaptado para población mexicana para examinar su validez convergente con el DERS-E, se observó que la subescala del CERQ-VC Catastrofización se relacionó de forma estadísticamente significativa con tres de las cuatro subescalas del DERS-E: No aceptación, Metas y Claridad, lo cual tiene sentido ya que, tanto la falta de claridad de las emociones, como el no aceptar que está ocurriendo un evento desagradable y el sentir que no se tienen metas definidas pueden generar en el individuo pensamientos catastróficos, con lo que se comprueba la hipótesis de que a mayor uso de estrategias desadaptativas, mayor dificultad en la regulación emocional (Stern, Nota, Heimberg, Holaway y Coles, 2014; Gutiérrez, Fontanil y Paz, 2017).

Y, por el contrario, las subescalas del CERQ-VC Reenfoque positivo, Reenfoque en los planes y Reevaluación positiva se relacionaron de forma estadísticamente significativa pero negativa, con las cuatro subescalas del DERS-E, y la razón lógica de esto es que, el hacer uso de estrategias tales como pensar positivo, generar nuevas pautas de acción o considerar lo que nos enseña la situación, provoca en el individuo un estado de bienestar; lo anterior es contrario al hecho de no aceptar lo que está ocurriendo o no reconocer las emociones que está experimentando, lo que provoca una sensación de displacer (Boyer, 2013; Hervás, Cebolla y Soler, 2016; Goldberg *et al.*, 2016; Sánchez-García, 2013).

Por otro lado, al evaluar la relación del CERQ-VC adaptado para población mexicana para examinar su validez convergente con el ERQ, se observó que las subescalas Aceptación, Reevaluación positiva y Poner en perspectiva se relacionaron de forma estadísticamente significativa con la subescala del ERQ Revaloración cognitiva, lo cual tiene mucho sentido, ya que estas subescalas, tanto del CERQ-VC, como del ERQ, tienen que ver con

estrategias de afrontamiento adaptativas, que permiten al individuo hacer frente a eventos negativos o estresantes de forma tal que pueda sacar provecho de la situación. De manera complementaria, se pudo observar que la subescala del ERQ Supresión expresiva se correlacionó de forma estadísticamente significativa, pero de forma negativa con las subescalas del CERQ-VC Aceptación y Reevaluación positiva, las cuales tienen que ver con estrategias de afrontamiento adaptativas, lo que nos hace concluir que el que una persona utilice este tipo de estrategias produce un efecto contrario al hecho de suprimir la expresión de la emoción que la persona experimenta en ese momento y podría ser un punto importante para abordar en la psicoeducación. Finalmente, se observó que la Supresión expresiva se correlacionó de forma estadísticamente significativa con la subescala del CERQ-VC Culpar a otros; esto podría deberse a que estas estrategias son de tipo desadaptativas y al final hacen sentir al individuo que no tiene control sobre lo que ocurre a su alrededor (Avanzato *et al.*, 2013; Vargas y Muñoz-Martínez, 2013).

Esto refuerza la hipótesis de que a mayor uso de estrategias adaptativas, menor dificultad en la regulación emocional, lo que apoya el hecho de que el CERQ-VC es un instrumento válido para identificar estrategias adaptativas y desadaptativas de regulación emocional en población mexicana, lo cual sustenta la idea de que es necesario contar con instrumentos que ayuden al psicólogo clínico mexicano a determinar de manera confiable el estilo de afrontamiento de sus pacientes (Cakmak y Cevik, 2010; Domínguez y Merino, 2015; Ribero-Marulanda; Vargas-Gutiérrez, 2013). Asimismo, nos alienta a unir esfuerzos en la psicoeducación como herramienta tanto de prevención como de atención clínica (Avanzato *et al.*, 2013; Hervás, 2011; Medrano *et al.*, 2013). De esta manera, se busca ayudar al paciente, no a que evite los eventos desagradables, pero sí a utilizar nuevas formas de hacerles frente y valorar los resultados y el bienestar que aportará a sus vidas, apoyando los fundamentos propuestos por la Terapia Cognitivo Conductual (Cisler *et al.*, 2010; Vargas y Muñoz-Martínez, 2013).

En cuanto a las limitaciones del presente estudio, se contó con una muestra reducida de población del género masculino, con lo cual, se alienta a que futuros estudios cuenten con una muestra homogénea entre hombres y mujeres, con el fin de poder generalizar los resultados y poder establecer diferencias acerca de las estrategias de afrontamiento que utilizan más comúnmente cada género. Por otro lado, el presente estudio sólo llevó a cabo mediciones con estudiantes universitarios de instituciones privadas, por lo que realizar futuros estudios involucrando población general o de características demográficas distintas podría mostrar un panorama que se acerque más a la realidad mexicana y permitiría identificar las posibles diferencias en las estrategias de afrontamiento de acuerdo con el nivel socioeconómico de los individuos. También sería importante incluir en futuros estudios a individuos de todos los estados de la república para evaluar si existen diferencias entre zonas rurales y urbanas, de acuerdo con sus diferentes costumbres y condiciones. Es importante tomar en cuenta que el presente estudio utilizó la versión corta del CERQ (18 ítems), contrario a las demás validaciones hechas en otros países, las cuales utilizaron la forma larga (36 ítems), por lo cual es necesario ser cautelosos al momento de generalizar los resultados aquí mostrados. Sería conveniente llevar a cabo una validación que incluya test-retest.

Se sugiere, también, indagar sobre la importancia de educar a los individuos en diversas estrategias adaptativas de afrontamiento, para así poder evaluar si la enseñanza de estrategias adaptativas efectivamente ayuda a las personas a enfrentar situaciones o eventos desagradables de una forma más positiva. Por último, sería útil llevar a cabo un estudio longitudinal del componente cognitivo de la regulación emocional en población mexicana, evaluado por el CERQ-M, así como evaluar los efectos de una intervención, y comprobar la existencia de cambios significativos antes y después de efectuarla.

REFERENCIAS

- Abdi, S., Taban, S. y Ghaemian, A. (2012). Cognitive Emotion Regulation Questionnaire: Validity and reliability of Persian translation of CERQ-36 item. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 32, 2-7.
- Abramowitz, J., Deacon, B., Olatunji, B., Wheaton, M., Berman, N., Losardo, D., ..., Hale, L. (2010). Assessment of obsessive-compulsive symptom dimensions: Development and evaluation of the Dimensional Obsessive-Compulsive Scale. *Psychological Assessment*, 22 (1), 180-198.
- Avanzato, C., Joormann, J., Siemer, M. y Gotlib, I. (2013). Emotion regulation in depression and anxiety: Examining diagnostic specificity and stability of strategy use. *Cognitive Therapy and Research*, 3, 7 (5), 968-980. doi: 10.1007/s10608-013-9537-0
- Alanís-Salazar, D., Ruvalcaba-Romero, N. A., Fisak, B., Berman, N. y Gallegos-Guajardo, J. (s. d.). Validación del Cuestionario de Regulación Emocional para población mexicana.
- Castañeiras, A. y de Minzi, M. (2015). Contribución de las estrategias cognitivas de regulación emocional en la ansiedad, depresión y bienestar en niños de 10 años: Resultados preliminares. *Psencia Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 6 (2).
- Cakmak, A. F. y Cevik, E. I. (2010). Cognitive Emotion Regulation Questionnaire: Development of Turkish version of 18-item short form. *African Journal of Business Management*, 4 (10), 2097.
- Catanzaro, S. (1996). Negative mood regulation expectancies, emotional distress, and examination performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22 (10), 1023-1029. doi: 10.1177/01461672962210005
- Cisler, J., Olatunji, B., Feldner, M. y Forsyth, J. (2010). Emotion regulation and the anxiety disorders: An integrative review. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32 (1), 68-82. doi: 10.1007/s10862-009-9161-1
- De la Salud, A. M. (2013). Plan de acción integral sobre salud mental 2013-2020.
- Domínguez, S. y Medrano, L. (2016). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Regulación Cognitiva de la Emociones (CERQ) en estudiantes univer-

- sitarios de Lima. *Psychologia: Avances de la disciplina*, 10 (1), 53-67. doi: 10.21500/19002386.2466
- Domínguez, L. y Merino, C. (2015). Una versión breve del Cognitive Emotional Regulation Questionnaire: análisis estructural del CERQ-18 en estudiantes universitarios limeños. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 4 (1), 25-36.
- Domínguez-Lara, S. A. (2016). Inteligencia emocional y estrategias cognitivas de regulación emocional en universitarios de Lima: Un análisis preliminar. *Revista del Hospital Psiquiátrico de La Habana*, 13 (2).
- Domínguez-Sánchez, F., Lasa-Aristu, A., Amor, P. y Holgado-Tello, F. (2013). Psychometric properties of the Spanish version of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire. *Assessment*, 20 (2), 253-261. doi: 10.1177/1073191110397274
- Estévez, A., Herrero, D., Sarabia, I. y Jáuregui, P. (2014). El papel mediador de la regulación emocional entre el juego patológico, uso abusivo de internet y videojuegos y la sintomatología disfuncional en jóvenes y adolescentes. *Adicciones*, 26, 282-290.
- Fergus, T. y Bardeen, J. (2014). Emotion regulation and obsessive-compulsive symptoms: A further examination of associations. *Journal of Obsessive-Compulsive and Related Disorders*, 3 (3), 243-248. doi: 10.1016/j.jocrd.2014.06.001
- Fernandez-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Garnefski, N. y Kraaij, V. (2006). Cognitive Emotion Regulation Questionnaire – development of a short 18-item version (CERQ-short). *Personality and Individual Differences*, 41 (6), 1045-1053.
- Garnefski, N., Kraaij, V. y Spinhoven, P. (2002b). *Manual for the use of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire*. Netherlands: DATEC.
- Garnefski, N., van den Kommer, T., Kraaij, V., Teerds, J., Legerstee, J. y Onstein, E. (2002). The relationship between cognitive emotion regulation strategies and emotional problems. *European Journal of Personality*, 16 (5), 403-420.
- Garrido-Rojas, L. (2006). Apego, emoción y regulación emocional: Implicaciones para la salud. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38 (3), 493-507.

- Gratz, K. y Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26 (1), 41-5 doi: 10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94
- Gross, J. y John, O. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85 (2), 348-362. doi: 10.1037/0022-3514.85.2.348
- Gutiérrez, G., Fontanil, Y. y Paz, D. (2017). Patología alimentaria en adolescentes: Efecto del apego y de la regulación emocional. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 17 (2), 209-220.
- Hervás, G. (2011). Psicopatología de la regulación emocional: El papel de los déficit emocionales en los trastornos clínicos. *Psicología Conductual*, 19 (2), 347-372.
- Hervás, G., Cebolla, A. y Soler, J. (2016). Intervenciones psicológicas basadas en *mindfulness* y sus beneficios: Estado actual de la cuestión. *Clínica y salud*, 27 (3), 115-124.
- Jermann, F., Van der Linden, M., d'Acremont, M. y Zermatten, A. (2006). Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ): Confirmatory factor analysis and psychometric properties of the French translation. *European Journal of Psychological Assessment*, 22 (2), 126.
- Lozano, R., Gómez-Dantés, H., Garrido-Latorre, F., Jiménez-Corona, A., Campuzano J., Franco-Marina, F., ... y Vos, T. (2013). La carga de enfermedad, lesiones, factores de riesgo y desafíos para el sistema de salud en México. *Salud Pública de México*, 55 (6), 580-594.
- Luna, F., Marino, J., García, R., Jaldo, R., Leaniz, A., Foa, G. y Acosta, A. (2016). Conectividad cerebral en la regulación emocional: La solución de problemas emocionales. *Psicológica: Revista de Metodología y Psicología Experimental*, 37 (1), 35-59.
- Macías, M. A., Madariaga-Orozco, C., Valle, M. y Zambrano, J. (2013). Estrategias de afrontamiento individual y familiar frente a situaciones de estrés psicológico. *Psicología desde El Caribe*, 30 (1), 123-145.

- Marín, M., Robles, R., González-Forteza, C. y Andrade, P. (2012). Propiedades psicométricas de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional en español (DERS-E) para adolescentes mexicanos. *Salud Mental, 35* (6), 521-526.
- Márquez-González, M., Fernández, M., Montorio, I. y Losada, A. (2008). Experiencia y regulación emocional a lo largo de la etapa adulta del ciclo vital: Análisis comparativo en tres grupos de edad. *Psicothema, 20* (4), 616-622.
- Martins, E., Freire, M. y Ferreira-Santos, F. (2016). Examination of adaptive and maladaptive cognitive emotion regulation strategies as transdiagnostic processes: Associations with diverse psychological symptoms in college students. *Studia Psychologica, 58* (1), 59-73. doi: 10.21909/sp.2016.01.707
- Medina-Mora, M., Borges, G., Muñoz, C., Benjet, C., Jaimés, J., Bautista, C., ... Rodas, L. (2003). Prevalencia de trastornos mentales y uso de servicios: Resultados de la Encuesta Nacional de Epidemiología Psiquiátrica en México. *Salud Mental, 26* (4), 1-16.
- Medrano, L., Moretti, L., Ortiz, A. y Pereno, G. (2013). Validación del Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva en universitarios de Córdoba, Argentina. *Psykhé (Santiago), 2* (1), 83-96. doi: 10.7764/psykhe.22.1.473
- Mestre, V., Samper, P. y Frías, M. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. *Psicothema, 14* (2), 227-232.
- Meyers, L. S., Gamst, G. y Guarino, A. J. (2017). *Applied Multivariate Research: Design and Interpretation*. Washington D. C.: Sage.
- Miklosi, M., Martos, T., Kocsis-Bogár, K. y Perczel, D. (2011). A Kognitív Érzelem Reguláció Kérdőív magyar változatának pszichometriai jellemzői. *Psychiatria Hungarica, 26* (2), 102-111.
- Nicholls, A. (2016). *The impact of mood-state and emotion regulation on negative appraisal and neutralizing motivations in obsessive-compulsive disorder* (Tesis doctoral). Canberra: The Australian National University.
- Nolen-Hoeksema, Parker y Larson (1994). Ruminative coping with depressed mood following loss. *Journal of Personality and Social Psychology, 67* (1), 92-104.

- Perte, A. y Miclea, M. (2011). The standardization of the Cognitive Emotional Regulation Questionnaire (CERQ) on Romanian population. *Cognition, Brain, Behavior, 15* (1), 111-130.
- Ribero-Marulanda, S. y Vargas-Gutiérrez, R. (2013). Análisis bibliométrico sobre el concepto de regulación emocional desde la aproximación cognitivo-conductual: Una mirada desde las fuentes y los autores más representativos. *Psicología desde El Caribe, 30* (3).
- Salovey, P., Stroud, L., Woolery, A. y Epel, E. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health, 17* (5), 611-627. doi: 10.1080/08870440290025812
- Stern, M., Nota, J., Heimberg, R., Holaway, R. y Coles, M. (2014). An initial examination of emotion regulation and obsessive-compulsive symptoms. *Journal of Obsessive-Compulsive and Related Disorders, 3* (2), 109-114. doi: 10.1016/j.jocrd.2014.02.005
- Sánchez-García, M. (2013). Procesos psicológicos en la somatización: La emoción como proceso. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 13* (2), 255-270.
- Tuna, E. y Bozo, Ö. (2012). The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire: Factor structure and psychometric properties of the Turkish version. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 34* (4), 564-570. doi: 10.1007/s10862-012-9303-8
- Vargas, R. y Muñoz-Martínez, A. (2013). La regulación emocional: Precisiones y avances conceptuales desde la perspectiva conductual. *Psicología USP, 24* (2).
- Yap, K., Mogan, C., Moriarty, A., Dowling, N., Blair-West, S., Gelgec, C. y Moulding, R. (2017). Emotion regulation difficulties in obsessive-compulsive disorder. *Journal of Clinical Psychology, 74* (4), 695-709. doi: 10.1002/jclp.22553
- Zahiroddin, A., Agahi, Z., Borjali, A. y Rajezi, S. (2014). Comparison of emotion regulation strategies among individuals with obsessive-compulsive disorder and substance abusers. *Pejouhandeh, 19*, 18-24.

Zhu, X., Auerbach, R., Yao, S., Abela, J., Xiao, J. y Tong, X. (2008). Psychometric properties of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire: Chinese version. *Cognition and Emotion*, 22 (2), 288-307. doi: 10.1080/02699930701369035

Percepción del desarrollo de competencias profesionales del médico cirujano

Aurora Farfán Márquez,
Mónica Leticia Parra Martínez,
Irene Durante Montiel,
Margarita Cabrera Bravo

Resumen

El *Plan de Estudios 2010 de la licenciatura de médico cirujano* de la Universidad Nacional Autónoma de México busca el desarrollo de competencias profesionales. Mediante un diseño transversal a través de una encuesta, se describen la percepción de los actores (estudiantes, egresados y docentes) del Programa de Alta Exigencia Académica (PAEA) y una muestra paralela de actores no PAEA sobre el desarrollo de competencias. Para evaluar el nivel de desarrollo de competencias, la mayoría de los estudiantes y egresados eligió la respuesta *bastante* (tercera de cuatro opciones) y la mayoría de los docentes optó por la respuesta *mucho* (más alta).

Abstract

The 2010 curriculum of the License of Surgeon of the UNAM looks for the development of professional competences; through a cross-sectional design through a survey, the perception of the actors (students, graduates and teachers) of the High Academic Requirement Program (PAEA) and a parallel sample of non-PAEA actors, on the development of competencies is described. The majority of students and graduates chose the answer quite a lot (third of four options) and most of the teachers chose the much (higher answer), to assess the level of competency development.

Aurora Farfán Márquez. Universidad Nacional Autónoma de México, México. Mónica Leticia Parra Martínez. Universidad Intercontinental, México. Irene Durante Montiel. Universidad Nacional Autónoma de México, México. Margarita Cabrera Bravo. Universidad Nacional Autónoma de México, México. Contacto: [aurora_fa_ma@hotmail.com]

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 21, núm. 1, enero-junio 2019, pp. 83-99.
Fecha de recepción: 08 de octubre de 2018 | Fecha de aceptación: 09 de enero de 2019.

PALABRAS CLAVE

Competencias, percepción, medicina.

KEYWORDS

Competencies, perception, medicine.

El Programa de Alta Exigencia Académica (PAEA) fue creado en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en 1991, durante la gestión de José Sarukhán, como un *Programa de hábitos y estrategias de aprendizaje* para ayudar al estudiante de educación superior a conservar la excelencia (Barnés, 1997). En su inicio, el Programa ofrecía a los estudiantes asignaturas de computación e inglés, además de técnicas de aprendizaje novedosas, como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), que ya fueron incorporadas en el currículo del plan 2010. Creado bajo el enfoque educativo de competencias que desarrollan los estudiantes, el PAEA incluye conocimientos, habilidades y destrezas, así como aptitudes y actitudes.

El propósito fundamental del *Plan de Estudios 2010 de la Licenciatura de Médico Cirujano* es “formar médicos capaces y competentes para ejercer la medicina general de calidad en ambientes complejos y cambiantes” (Facultad de Medicina, 2010). El objetivo del presente trabajo fue describir la percepción de estudiantes, egresados y docentes del PAEA, sobre el desarrollo de las competencias profesionales que establece el *Plan de Estudios 2010*.

Antecedentes

Benito-Hernández y Benito-Capa (2011) describen la implantación de un programa de alto rendimiento en una universidad de España, sus fases y características; al final, presentan las áreas de oportunidad en el proceso de implantación y una propuesta de mejora.

López-Bárcena, González de Cossío-Ortiz, Ávila-Martínez y Teos-Aguilar (2009) realizaron un estudio donde se compararon los resultados de los condicionantes de salud del examen médico automatizado (EMA) y el rendimiento escolar de dos generaciones de la Facultad de Me-

dicina de la UNAM, organizados en cuatro grupos, conformados de acuerdo con el programa educativo al que pertenecían (tradicional o PAEA) y su situación académica (regular o irregular); los resultados muestran que el EMA resulta conveniente para identificar factores de riesgo y factores protectores de rendimiento escolar.

Vargas, Aburto, Cortés, Álvarez, Ramírez, Farfán y Heinze (2010) reportan la aplicación de una prueba de personalidad y una de razonamiento abstracto para contar con una evaluación llamada *integral*, de los aspirantes al PAEA; los resultados muestran diferencias significativas entre los aspirantes aceptados y no aceptados en el programa.

Los estudios enlistados anteriormente utilizaron metodología cuantitativa; en uno de los casos, se recopilaron datos cualitativos, pero no se retomaron completamente para realizar el análisis. Lo recomendable es incluir análisis cualitativo para contar con mayores elementos de información, ya que los fenómenos educativos son multifactoriales.

Planteamiento del problema

Desde una visión integral y de acuerdo con Paredes e Inciarte (2013: 126), “los diseños curriculares por competencias hoy en día intentan ser una alternativa que contribuya a generar procesos formativos de mayor calidad, sin perder de vista las necesidades de la sociedad, profesión, desarrollo disciplinar, trabajo académico, y del hombre en su esencia”.

La percepción de los actores educativos sobre el desarrollo de las competencias que establece un plan de estudios es la base para identificar el nivel de desarrollo de cada una de las competencias y el momento en el que están desarrollándose. Lo anterior permite contar con información derivada de la opinión de los actores educativos principales (estudiantes, docentes y egresados) sobre la realidad educativa, para realizar propuestas de mejora en el plan de estudios.

Tanto el *Plan de Estudios de la Licenciatura de Médico Cirujano 2010*, de la Facultad de Medicina de la UNAM (PEMC-10), como el Programa de

Alta Exigencia Académica (PAEA) se desarrollaron con base en el enfoque educativo por competencias.

El PEMC-10 establece ocho grupos de competencias y marca diferente nivel de desarrollo para cada uno de los perfiles (intermedio I, intermedio II, egreso). El PAEA busca potenciar el desarrollo de competencias, por lo que se espera que los estudiantes que son parte del programa desarrollen las competencias que establece el plan de estudios, en mayor nivel que los estudiantes que no pertenecen al programa.

Por ello, la pregunta de investigación es ¿cuál es la percepción de estudiantes, egresados y docentes del PAEA sobre el desarrollo de las competencias profesionales que establece el *Plan de Estudios de la Licenciatura de Médico Cirujano 2010*?

MÉTODO

Desde el supuesto de que los profesores de la Facultad de Medicina han tenido la capacitación pertinente para desarrollar en sus estudiantes las competencias profesionales que establece el *Plan de Estudios 2010* y que las actividades educativas aplicadas apoyan el desarrollo adecuado de competencias en los estudiantes que pertenecen al PAEA, se esperaría que los estudiantes, egresados y docentes del Programa perciban que el *Plan de estudios 2010* promueve un desarrollo profesional pertinente.

Tipo de estudio

Se realizó un estudio con diseño transversal, a partir de una encuesta que se aplicó a los actores (estudiantes de pregrado, egresados y docentes) del PAEA de la Facultad de Medicina de la UNAM, así como a una muestra paralela en grupos no PAEA.

El alcance del proyecto es descriptivo. De acuerdo con Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio (2001: 80), “los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier

otro fenómeno que se someta a un análisis”. Los autores explican que en un estudio descriptivo las variables se miden de forma independiente, pues el objetivo en estas investigaciones no es relacionarlas, aunque sí se puede integrarlas para decir cómo es el fenómeno y para obtener una visión global de él.

Los estudios descriptivos hablarán de la situación en el momento en que la investigación se realiza, por lo que en el informe de investigación se plasma una imagen al lector sobre el objeto analizado (Salkind, 1997). El autor agrega que este tipo de estudio permite un examen muy de cerca y la recopilación de datos detallados, lo que proporciona la información necesaria para obtener una imagen lo más completa posible de lo que está ocurriendo.

En lo que se refiere a la percepción, autores en psicología (Arias, 2006: 19) lo definen, a partir de la teoría Gestalt, como “la observación fenomenológica que se centra en cómo se ven las cosas, no en qué las compone”. La percepción es un proceso complejo de estímulos que provienen del exterior y crean el entorno en el ser humano. Por ello, la percepción es individual y está definida por nuestra cultura, de manera que no todos percibimos lo mismo.

Objetivo general

Contribuir a la evaluación del plan de estudios 2010 de la Facultad de Medicina, mediante la descripción de la percepción de estudiantes, egresados y docentes del PAEA, sobre el desarrollo de las competencias profesionales que establece el *Plan de Estudios 2010*.

Objetivos específicos

1. Describir la percepción del estudiante PAEA de segundo año sobre el desarrollo de las competencias que establece el *Plan de Estudios 2010* para el perfil intermedio I.
2. Describir la percepción del estudiante PAEA de cuarto año sobre el desarrollo de las competencias que establece el *Plan de Estudios 2010* para el perfil intermedio II.

3. Describir la percepción del egresado PAEA sobre el desarrollo de las competencias que establece el *Plan de Estudios 2010* para el perfil de egreso.
4. Describir la percepción del estudiante no PAEA de segundo año sobre el desarrollo de las competencias que establece el *Plan de Estudios 2010* para el perfil intermedio I.
5. Describir la percepción del estudiante no PAEA de cuarto año sobre el desarrollo de las competencias que establece el *Plan de Estudios 2010* para el perfil intermedio II.
6. Describir la percepción de los docentes de ciclos básicos sobre el desarrollo de las competencias que establece el *Plan de Estudios 2010* para el perfil intermedio I.
7. Describir la percepción del docente de ciclos clínicos sobre el desarrollo de las competencias que establece el *Plan de Estudios 2010* para el perfil intermedio II.
8. Comparar los resultados de estudiantes PAEA con respecto a los no PAEA, sobre el desarrollo de las competencias que establece el *Plan de Estudios 2010*.

Informantes

La percepción tomó como base la información generada con la aplicación de cuestionarios diferenciales de:

- Muestra censal de estudiantes PAEA de segundo y cuarto año, del *Plan de Estudios 2010*.
- Muestra censal de egresados PAEA del *Plan de Estudios 2010*.
- Una muestra representativa de docentes del Programa PAEA.
- Muestra dependiente de estudiantes no PAEA de segundo y cuarto año.
- Una muestra representativa de docentes de grupos no PAEA.

INSTRUMENTO

Para la encuesta se tomó como base la estimación en una escala Likert (de cuatro puntos, donde el nivel 1 se refiere a *nada*, 2 equivale a *poco*, 3 representa *bastante* y 4 *mucho*), la cual medirá la percepción sobre el desarrollo de las ocho competencias profesionales del *Plan de Estudios 2010*, haciendo referencia al perfil que corresponde a cada grupo encuestado, mediante un cuestionario aplicado a una muestra censal de estudiantes PAEA y egresados PAEA, así como una muestra representativa de docentes PAEA y estudiantes no PAEA. El instrumento se aplicó en los tiempos libres de los encuestados.

PROCEDIMIENTO

El estudio se desarrolló en cuatro fases:

1. Diseño y validación de instrumentos de levantamiento de la información:
 - a) cuestionario de estudiantes de segundo y cuarto año del *Plan de Estudios 2010*;
 - b) cuestionario de egresados PAEA del *Plan de Estudios 2010* y
 - c) cuestionario a docentes.
2. Aplicación de los instrumentos a una muestra piloto.
3. Ajuste de los instrumentos y aplicación de los cuestionarios.
4. Sistematización y análisis de los resultados obtenidos en cada uno de los cuestionarios, empleando medidas de tendencia central.

La participación fue voluntaria. Se solicitó a los actores la firma del consentimiento informado para investigaciones educativas, de acuerdo con el proceso que establece la UNAM.

RESULTADOS

Se aplicó el cuestionario dirigido a los estudiantes pertenecientes al PAEA del perfil intermedio I a 75 estudiantes, del ciclo escolar 2016-2017, que

fue la totalidad del universo; se aplicó igual número de cuestionarios a estudiantes no PAEA del perfil intermedio I, con el fin de contar con datos para comparar la percepción sobre el desarrollo de las ocho competencias que establece el *Plan de Estudios para la Licenciatura de Médico Cirujano 2010* entre ambos grupos de estudiantes. Se realizó el mismo proceso, para la aplicación de los cuestionarios correspondientes al perfil intermedio II y a egresados, con un total de 52 estudiantes del perfil intermedio II y 45 egresados.

Respecto de los docentes, también se aplicó el cuestionario a grupos diferenciados; es decir, docentes que tienen a su cargo grupos pertenecientes al PAEA y docentes con grupos no PAEA, para cada uno de los tres perfiles. Se obtuvo la participación de 10 docentes en cada tipo de grupo.

La mayoría de los estudiantes de perfil intermedio I, perfil intermedio II, y egresados eligió la opción de respuesta *bastante* para evaluar el nivel de desarrollo de las competencias, a diferencia de los docentes, donde la mayoría utilizó la opción de respuesta *mucho* (máximo nivel) para evaluar el nivel de desarrollo de las competencias logrado por los estudiantes.

Se presentaron algunos resultados que matizan el comportamiento general antes mencionado, el cual se describe a continuación.

En el grupo de competencias 2 —Aprendizaje autorregulado y permanente—, los estudiantes del perfil intermedio I, que pertenecen al PAEA, utilizaron la opción de respuesta *mucho* (máximo nivel) para evaluar el desarrollo de dos competencias: 1) *Desarrolla su capacidad para trabajar en equipo de manera colaborativa y multidisciplinaria*, así como 2) *Utiliza las oportunidades formativas de aprendizaje independiente que permitan su desarrollo integral*. En el grupo de competencias 3 —Comunicación efectiva—, el mismo grupo de estudiantes también utilizó la opción *mucho* (máximo nivel) para responder al nivel de desarrollo logrado en la competencia *Aplica los principios y conceptos de la comunicación humana, verbal y no verbal, para interactuar de manera eficiente con sus compañeros, profesores y comunidad*. Tal percepción coincide con la reportada por los docentes de ese mismo grupo de encuestados, que resultó con 50%

de respuestas en la opción *bastante* (valor de 3) y 50% en la opción *mucho* (máximo nivel).

En el grupo de competencias 5 —Habilidades clínicas de diagnóstico, pronóstico, tratamiento y rehabilitación—, los estudiantes del perfil intermedio I no PAEA perciben que desarrollaron *mucho* (máximo nivel) la competencia *Identifica los componentes de la historia clínica y adquiere habilidades, destrezas y actitudes elementales para el estudio del individuo*. En el grupo de competencias 6 —Profesionalismo, aspectos éticos y responsabilidades legales—, los estudiantes del perfil intermedio I, que pertenecen al PAEA, perciben que desarrollaron *mucho* (máximo nivel) la competencia *Actúa de manera congruente en los diversos escenarios educativos, así como en la familia y la comunidad para respetar el marco legal*, percepción que coincide con la expresada por sus docentes.

Respecto del grupo de competencias 8 —Desarrollo y crecimiento personal—, los estudiantes del perfil intermedio I, que pertenecen al PAEA, indicaron que desarrollaron *mucho* (máximo nivel) las competencias *Reconoce las dificultades, frustraciones y el estrés generado por las demandas de su formación para superarlas y Acepta la crítica constructiva de pares y profesores*, lo cual coincide con lo expresado por sus docentes.

En cuanto al perfil intermedio II, la mitad de los estudiantes no PAEA perciben que la competencia *Analiza las diferencias de los distintos tipos de investigación entre las áreas biomédica, clínica y sociomédica*, del grupo de competencias 1 —Pensamiento crítico, juicio clínico, toma de decisiones y manejo de información—, la desarrollaron *bastante*; la otra mitad percibe que se desarrolló *mucho* (máximo nivel). En cuanto al grupo de competencias 3 —Comunicación efectiva—, la mitad de los estudiantes que pertenecen al PAEA percibe que desarrollaron *mucho* (máximo nivel) la competencia *Interactúa de manera verbal y no verbal con los pacientes y con la comunidad a fin de lograr una relación médico-paciente constructiva, eficaz y respetuosa*, percepción que coincide con la opinión de los docentes. El otro 50% eligió la opción *bastante* (valor de 3).

Para el perfil de egreso, los estudiantes que pertenecen al PAEA perciben que desarrollan *mucho* (máximo nivel) la competencia *Ejerce la*

autocrítica y toma conciencia de sus potencialidades y limitaciones para lograr actitudes, aptitudes y estrategias que le permitan construir su conocimiento, mantenerse actualizado y avanzar en su preparación profesional conforme al desarrollo, del grupo de competencias 2 —Aprendizaje autorregulado y permanente—, percepción coincidente con la expresada por los docentes. Situación similar ocurre con dos de las tres competencias que conforman el grupo 3 —Comunicación efectiva—, en específico las que mencionan *Establece una comunicación dialógica, fluida, comprometida, atenta y efectiva con los pacientes basada en el respeto a su autonomía, a sus creencias y valores culturales, así como en la confidencialidad, la empatía y la confianza, así como Utiliza un lenguaje sin tecnicismos, claro y comprensible para los pacientes y sus familias en un esfuerzo de comunicación y reconocimiento mutuo*”.

Del grupo 4 —Conocimiento y aplicación de las ciencias biomédicas, sociomédicas y clínicas en el ejercicio de la medicina—, los estudiantes que son parte del PAEA opinan que desarrollaron *mucho* (máximo nivel) la competencia *Realiza su práctica clínica y la toma de decisiones con base en el uso fundamentado del conocimiento teórico, el estudio de problemas de salud, el contacto con pacientes y las causas de demanda de atención más frecuentes en la medicina general*, opinión que comparten sus docentes. Con respecto al grupo de competencias 5 —Habilidades clínicas de diagnóstico, pronóstico, tratamiento y rehabilitación—, los mismos estudiantes perciben que desarrollaron *mucho* (máximo nivel) las dos competencias que conforman el grupo: 1) *Realiza con base en la evidencia científica, clínica y paraclínica, el diagnóstico y tratamiento de los padecimientos más frecuentes, el pronóstico y la rehabilitación del paciente y/o familia de manera eficaz, eficiente y oportuna*, así como 2) *Orienta y refiere oportunamente al paciente al segundo o tercer nivel cuando se haya rebasado la capacidad de atención en el nivel previo*, percepción coincidente con la expresada por sus docentes.

Del grupo 6 —Profesionalismo, aspectos éticos y responsabilidades legales—, los estudiantes que participan en el PAEA perciben que desarrollaron *mucho* (máximo nivel) tres de las cuatro competencias del grupo:

1) *Ejerce su práctica profesional con base en los principios éticos y el marco jurídico para proveer una atención médica de calidad, con vocación de servicio, humanismo,* 2) *Responsabilidad social,* 3) *Identifica conflictos de interés en su práctica profesional y los resuelve anteponiendo los intereses del paciente sobre los propios y* 4) *Atiende los aspectos afectivos, emocionales y conductuales vinculados con su condición de salud para cuidar la integridad física y mental del paciente, considerando su edad, sexo y pertenencia étnica, cultural, entre otras características,* percepción que comparten sus docentes. La competencia restante se relaciona con dilemas éticos.

Del grupo de competencias 7 —Salud poblacional y sistema de salud: promoción de la salud y prevención de la enfermedad—, los estudiantes que pertenecen al PAEA consideran que desarrollaron *mucho* (máximo nivel) la competencia *Fomenta conductas saludables y difunde información actualizada tendiente a disminuir los factores de riesgo individuales y colectivos al participar en la dinámica comunitaria* (coincide con docentes). Por último, del grupo de competencias 8 —*Desarrollo y crecimiento personal*—, los estudiantes del PAEA opinan que desarrollaron *mucho* (máximo nivel) las competencias *Plantea soluciones y toma de decisiones con base en el conocimiento de su personalidad para superar sus limitaciones y desarrollar sus capacidades*, al igual que *Cultiva la confianza en sí mismo, la asertividad, la tolerancia a la frustración y a la incertidumbre e incorpora la autocrítica y la crítica constructiva para su perfeccionamiento personal y el desarrollo del equipo de salud*.

Como puede observarse en los resultados, los estudiantes que pertenecen al PAEA son los que perciben un mayor desarrollo en algunas de las competencias que establece el *Plan de estudios 2010*.

A continuación, se presentan los resultados de la percepción de los docentes. Tal como se había mencionado, los docentes indicaron que los estudiantes desarrollan *mucho* (máximo nivel) la mayoría de las competencias. Los matices se mencionan en los párrafos posteriores.

Del perfil intermedio 1, grupo de competencias 1, *Pensamiento crítico, juicio clínico, toma de decisiones y manejo de información*, los docentes

consideran que los estudiantes no PAEA desarrollaron *bastante* (tercer nivel de desarrollo) las competencias *Identifica los elementos que integran el método científico y las diferencias para su aplicación en las áreas biomédica, clínica y sociomédica*, así como *Identifica, selecciona, recupera e interpreta, de manera crítica y reflexiva, los conocimientos provenientes de diversas fuentes de información para el planteamiento de problemas y posibles soluciones*; es decir, en menor nivel que los estudiantes PAEA, percepción que es coincidente con la opinión de los estudiantes no PAEA. Comportamiento similar ocurre con las competencias *Utiliza las oportunidades formativas de aprendizaje independiente que permitan su desarrollo integral* y *Actualiza de forma continua conocimientos por medio de sus habilidades en informática médica*, del grupo de competencias 2, Aprendizaje autorregulado y permanente.

Del grupo 4 —Conocimiento y aplicación de las ciencias biomédicas, sociomédicas y clínicas en el ejercicio de la medicina—, los docentes perciben que los estudiantes no PAEA desarrollaron *bastante* (tercer nivel de desarrollo) la competencia *Aplica el conjunto de hechos, conceptos, principios y procedimientos de las ciencias biomédicas, clínicas y sociomédicas para el planteamiento de problemas y posibles soluciones*, al igual que las competencias *Identifica los componentes de la historia clínica y adquiere habilidades, destrezas y actitudes elementales para el estudio del individuo* y *Obtiene de la historia clínica información válida y confiable de los casos seleccionados que le permita la integración básico-clínica*, del grupo de competencias 5, Habilidades clínicas de diagnóstico, pronóstico, tratamiento y rehabilitación.

En cuanto a las competencias que conforman el grupo 6 —Profesionalismo, aspectos éticos y responsabilidades legales—, los docentes expresan que la diferencia entre el nivel de desarrollo *bastante* y *mucho* de los estudiantes no PAEA y los estudiantes PAEA es del doble o más. En el grupo 8 —Desarrollo y crecimiento personal—, los docentes consideran que los estudiantes no PAEA desarrollan *poco* (segundo nivel de respuesta) las competencias *Afronta la incertidumbre en forma reflexiva para desarrollar su seguridad, confianza y asertividad en su crecimiento personal*

y académico y *Acepta la crítica constructiva de pares y profesores*. Cabe señalar que son las únicas competencias que se evalúan como con poco nivel de desarrollo. En la competencia restante, *Reconoce las dificultades, frustraciones y el estrés generado por las demandas de su formación para superarlas*, los docentes expresaron que los estudiantes no PAEA la desarrollaron *bastante* (tercer nivel de desarrollo).

Para el perfil intermedio II, en todas las competencias de la totalidad de los grupos, los docentes perciben que los estudiantes no PAEA las desarrollaron *bastante* (tercer nivel de desarrollo) y los estudiantes PAEA las desarrollaron *mucho* (máximo nivel). Los mismos resultados se obtuvieron en el perfil de egreso de los grupos de competencias 1, 2, 4, 5, 7 y 8.

Los docentes no percibieron diferencias en el nivel de desarrollo de las tres competencias que conforman el grupo 3 —Comunicación efectiva—, entre estudiantes no PAEA y PAEA. Del grupo de competencias 6 —Profesionalismo, aspectos éticos y responsabilidades legales—, los docentes opinan que los estudiantes no PAEA desarrollaron *bastante* (tercer nivel de desarrollo) la competencia *Toma decisiones ante dilemas éticos con base en el conocimiento, el marco legal de su ejercicio profesional y la perspectiva del paciente y/o su familia para proveer una práctica médica de calidad*. En la competencia *Atiende los aspectos afectivos, emocionales y conductuales vinculados con su condición de salud para cuidar la integridad física y mental del paciente, considerando su edad, sexo y pertenencia étnica, cultural, entre otras características*, la mitad de los docentes percibe que los estudiantes la desarrollaron *bastante* (tercer nivel de desarrollo), mientras que la otra mitad percibe que el desarrollo es *mucho* (máximo nivel).

Discusión y conclusiones

Como referente de la presente investigación, se tiene el *Proyecto Tuning América Latina* (Universidad Deusto, 2013), donde se investigó con estudiantes, académicos, graduados y empleadores sobre la importancia de las competencias. Los resultados muestran compatibilidad entre la opinión

de cada uno de los grupos encuestados, destacando la encontrada entre académicos y graduados.

En el caso de la presente investigación, se obtuvo la opinión de estudiantes PAEA, estudiantes no PAEA, docentes PAEA y docentes que no participan en PAEA (incluido el perfil de egreso). La principal diferencia con el *Proyecto Tuning* es la ausencia de la opinión de los empleadores.

Los resultados del *Proyecto Tuning* para Medicina indican que los cuatro grupos encuestados otorgan mayor importancia al desarrollo de competencias relacionadas con el acto médico (historia clínica, examen físico, diagnóstico, plan terapéutico), mientras que los estudiantes tienden a dar menor importancia que los otros tres grupos al desarrollo de competencias relacionada con aspectos éticos (confidencialidad, respeto por los derechos de los pacientes). Los cuatro grupos de encuestados dieron poca importancia a las competencias relacionadas con la administración de recursos y conocimiento sobre el sistema de salud.

Respecto del nivel de logro, en el presente proyecto los resultados no coinciden con los hallazgos encontrados en el *Proyecto Tuning* de América Latina para Medicina. Los estudiantes PAEA y no PAEA perciben un nivel de logro menor que los docentes PAEA y los docentes no PAEA; en cambio, en el *Proyecto Tuning*, los estudiantes y graduados perciben un nivel de logro de las competencias mayor al que perciben los académicos y los empleadores. Entre las razones para tal diferencia, se menciona que los programas académicos continúan trabajando desde un enfoque de resultados y no de competencias.

De acuerdo con la percepción de los docentes, los estudiantes que pertenecen al PAEA tienen mayor nivel de logro que los estudiantes no PAEA en el desarrollo de las competencias. Erazo-Santander (2013) identificó que los estudiantes de alto rendimiento superan en actividades, como la participación en clase, tomar apuntes y tener conciencia en los procesos de atención para el desarrollo de actividades académicas, a los estudiantes de inferior o bajo rendimiento. La situación expuesta puede ser un factor que influye en la percepción de los docentes sobre el desarrollo de las

competencias entre estudiantes que pertenecen al PAEA y los estudiantes que no pertenecen al PAEA.

Benito Hernández y Benito Capa (2011) opinan que es común considerar que los alumnos con altas capacidades y alto rendimiento no necesitan atenciones especiales, ya que se da por hecho que estos estudiantes son autónomos en el proceso de su propio aprendizaje según sus necesidades. Asimismo, explican que prueba de esto es que se ha encontrado un número muy escaso de acciones específicas dirigidas a dichos estudiantes por parte de las Instituciones de Educación Superior. Por ello, es necesario tomar en cuenta la opinión de los actores participantes en el PAEA para proponer acciones de mejora del programa, que permitan atender las necesidades académicas específicas de los estudiantes del PAEA.

López-Bárcena, González de Cossío-Ortiz, Ávila-Martínez y Teos-Aguilar (2009) analizaron los resultados del Examen Médico Automatizado (EMA) y lo contrastaron con el rendimiento escolar del primer año de la carrera. Los autores indican que si bien los condicionantes epidemiológicos estudiados pueden predecir qué alumnos tienen altas probabilidades de formar parte de grupos de alto rendimiento académico, es necesario que, en el proceso de selección de los estudiantes para el Programa de Alto Rendimiento Académico, se incluyan otros instrumentos que permitan identificar de manera predictiva a los que tengan alto riesgo de fracaso escolar; por ejemplo, los aspectos relacionados con la vocación por la carrera y la motivación de haber ingresado a la Facultad de Medicina de la UNAM.

RECOMENDACIONES

Entre las limitaciones que pueden identificarse en el estudio, se encuentra la falta de datos sobre la percepción de los empleadores —en este caso, los médicos titulares en las sedes hospitalarias— y que se realizó un estudio transversal.

A fin de solventar dichas limitaciones se propone como líneas futuras de investigación:

- a) Incluir la opinión de los médicos titulares en las sedes hospitalarias, que cuentan con la percepción del desempeño profesional del egresado.
- b) Realizar un estudio longitudinal, desde el primer año de formación, que incluya a todos los actores, con el fin de tener información que permita realizar un seguimiento puntual de la trayectoria del estudiante hasta su egreso.
- c) Enriquecer los datos con preguntas abiertas sobre los factores que inciden en el desempeño del estudiante, desde el punto de vista de los actores.

REFERENCIAS

- Arias, C. (2006). Enfoques teóricos sobre la percepción que tienen las personas. *Horizonte Pedagógico*, 8 (1), 19.
- Barnés, F. (1997). Proyecto del Plan de Desarrollo de la UNAM 1997-2000. *Documento interno de la Dirección General de Información*. México: UNAM.
- Benito-Hernández, S. y Benito-Capa, A. (2011). Implantación de un programa de alto rendimiento en la universidad: estudio y análisis de resultados en la Facultad de Ciencias Sociales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55 (5), 1-18.
- Erazo, O. (2013). Caracterización psicológica del estudiante y su rendimiento académico. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4 (1), 23-41.
- Facultad de Medicina (2010). *Plan de estudios 2010 para la licenciatura en médico cirujano*. Documento interno. México: UNAM.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2001). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- López-Bárcena, J., González de Cossío, M., Ávila-Martínez, I. y Teos-Aguilar, O. (2009). Condicionantes epidemiológicos de salud y su relación con rendimiento escolar en el primer año de la carrera de medicina. Estudio de dos generaciones. *Gaceta Médica de México*, 146 (2), 81-90.

- Paredes, Í. e Inciarte, A. (2013). Enfoque por competencias. Hacia la integralidad y el desempeño profesional con sentido social y crítico. *Omnia*, 19 (2), 125-138.
- Salkind, N. (1997). *Métodos de investigación*. México: Pearson.
- Universidad Deusto (2013). *Proyecto Tuning América Latina. Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Medicina*. Bilbao: Universidad Deusto.
- Vargas, I., Aburto, M., Cortés, J., Álvarez, A., Ramírez, C., Farfán, A. y Heinze, G. (2010). Perfil integral del candidato al Programa de Alta Exigencia Académica (PAEA) de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). *Revista de Salud Mental*, 33 (5), 389-396.

Aspectos pedagógicos para la mejora de la enseñanza de la filosofía en educación secundaria

Francisco Javier Bellido

Resumen

Este trabajo examina la educación en valores, como una práctica implicada en la enseñanza de la filosofía. Por medio del análisis de la situación de la filosofía en los centros españoles de educación secundaria, se proporcionan tres claves dentro de un modelo didáctico que combina la metodología de Matthew Lipman adaptada a la educación secundaria con la aplicación de la educación en valores: 1) el papel del profesor como guía del aprendizaje, 2) los valores como conceptos que deben ser abordados con rigor para que conduzcan a los estudiantes al aprendizaje de actitudes específicas y 3) la necesidad de fortalecer la competencia lectora de los estudiantes, una vez

Abstract

This paper examines values education as a practice involved in teaching philosophy. Through the analysis of the current situation of philosophy in high school, it provides three keys within a didactical model that combines Matthew Lipman's methodology, adapted to secondary school, with the implementation of values education: 1) the role of the teacher as a learning guide, 2) values as concepts that must be addressed rigorously in order to lead students in learning specific attitudes and 3) the requirement to strengthen reading proficiency among students once they enter into secondary school (12 to 13 years old students). Regarding the structure of contents, firstly, it is briefly introdu-

FRANCISCO JAVIER BELLIDO. Universidad de Málaga, España. Contacto: [franciscojavbellido@gmail.com].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 21, núm. 1, enero-junio 2019, pp. 101-119.

Fecha de recepción: 15 de noviembre de 2016 | Fecha de aceptación: 18 de marzo de 2017.

que ingresan en la educación secundaria (estudiantes entre 12 y 13 años). Atendiendo a la estructura de los contenidos, en primer lugar, se presenta brevemente la situación de la filosofía en España y la función educativa de la educación en valores en conexión con ella. En segundo lugar, se explica en qué consiste la práctica para una educación en valores. Finalmente, se incluyen algunas reflexiones sobre el papel de la filosofía de acuerdo con la metodología Lipman.

PALABRAS CLAVE

Educación en valores, filosofía, método Lipman, valores.

ced the current state of philosophy in Spain and the educational function of values education in connection with it. Secondly, it explains what it means to practice values education. Finally, some reflections on the role of philosophy according to Lipman's methodology are included.

KEYWORDS

Values education, philosophy, Lipman's methodology, values.

Desde su implantación en el currículo español de educación secundaria en la *Ley General Educativa* de 1970, la enseñanza de la filosofía y sus disciplinas afines, Educación para la Ciudadanía, Derechos Humanos y Valores Éticos, ha despertado un debate intensificado en los últimos años. Las sucesivas reformas educativas sucedidas en democracia durante la última década apenas han modificado la concepción de la asignatura de Filosofía en el bachillerato, modalidad de enseñanza secundaria no obligatoria destinada a alumnos mayores de 16 años.

El recelo —cuando no el rechazo explícito— de buena parte de la opinión pública ha dado lugar a un debate acerca de la filosofía en el terreno de la ideología política. La defensa de la asignatura de Educación para la Ciudadanía como una disciplina curricular impartida por docentes con formación en filosofía chocó con la oposición de quienes consideran que la inclusión de una asignatura en la que figura el sustantivo *ciudadanía* linda con sesgos políticos. Junto a esta circunstancia, han pesado en el debate educativo dudas acerca del cometido de la filosofía para la formación

de los estudiantes de secundaria, así como su utilidad para el conjunto de la sociedad.

Este artículo no se propone responder al debate sobre la necesidad o no de la filosofía, si bien algunos de los planteamientos esbozados aquí pueden servir a sus defensores para confeccionar argumentos. Tampoco pretende constituir un modelo exclusivo de cómo entender la enseñanza de la filosofía y los valores éticos. Cabe pensar la filosofía y su enseñanza de muy distintas formas, pero no todas ellas son compatibles entre sí. Una enseñanza de la filosofía entendida con base en la formación intelectual de futuros estudiantes universitarios es difícilmente conciliable con un modelo de filosofía destinado a apoyar el aprendizaje de modelos básicos de conducta cívica. La relación entre filosofía y valores éticos no es meramente instrumental. La filosofía es una disciplina que involucra valores, en especial, aquellos de carácter ético y cívico, ligados a la aportación de pensadores en contextos histórico-intelectuales particulares. Desde esa perspectiva, la filosofía es plenamente compatible con la educación en valores y distinta de una educación que enfatice el aprendizaje de valores éticos sin atender a sus fuentes.

La educación en valores engarza con la filosofía en la medida en que la construcción de la ciudadanía, de aquellos valores cívicos que dan forma a sociedades democráticas pluralistas, es un objetivo compartido por ambas disciplinas. La propuesta ética que subyace al modelo que aquí se defiende fomenta el civismo y el pluralismo ideológico. Los valores que contribuyen a la consolidación de éstos deben ser incluidos en el currículum de educación secundaria. En este sentido, la conexión entre la existencia de creencias en el seno de una sociedad y su compatibilidad con valores democráticos ampliamente compartidos depende de la conjunción de los programas escolares de la enseñanza privada, la enseñanza pública y la enseñanza mixta (Oraisón, 2005: 108-109).

En las siguientes páginas, se aboga precisamente por plantear la asignatura de Valores Éticos (implantada en 2013 y destinada a estudiantes de entre 12 y 14 años, que sustituye la polémica asignatura de Educación para la Ciudadanía), desde el paradigma de la educación en valores y en

conexión con objetivos de la asignatura de Filosofía. En otras palabras, se parte de un programa razonado y en una estrategia basada en el desarrollo de contenidos procedimentales: la lectura y reflexión crítica acerca de textos sobre ética y problemas morales reales que conduce al aprendizaje de actitudes éticas. Las líneas clave de esta investigación, a pesar de que se basan en el caso español, aspiran a no restringirse geográficamente, en cuanto su contenido es adaptable a los sistemas educativos de otros países. Se plantea, en definitiva, una modalidad de la educación en valores adaptada a la educación secundaria y perfectamente compatible con la enseñanza de la filosofía.

En sentido propio, no busca adherirse a ninguna teoría de la educación. A menudo, esta práctica puede resultar confusa, pues las denominadas *filosofías de la educación* tienden a seleccionar a los filósofos y sus teorías (Platón, Aristóteles, Rousseau, Fröbel o Dewey, entre otros), haciendo pasar dichas teorías educativas por filosofías de la educación, cuando lo cierto es que estas últimas son desarrollos específicos y, con frecuencia, sincréticos, de teorías filosóficas (Moore, 1987: 9-10). En muchas ocasiones, la conexión entre teorías y valores es una relación difícil de descifrar. Por esta razón, este trabajo prescinde de las primeras, para así seleccionar algunos de los valores fundamentales que merecen ser recogidos por cualquier teoría educativa de educación en valores.

El respeto, la libertad, la justicia, la igualdad, la dignidad, la cooperación, la solidaridad, la responsabilidad y el pensamiento crítico constituyen los valores últimos que operan —o deberían operar— como fines en la enseñanza de la filosofía. Éstos, desde luego, no son todos los que existen. Podría elaborarse una lista más extensa, como la señalada por Romero Pedra (1997). Sin embargo, conviene seleccionar aquellos que juegan un papel fundamental en la enseñanza de la filosofía, justo porque en ellos están contenidos otras actitudes: la responsabilidad y el pensamiento crítico, valores ligados eminentemente a la filosofía ética.

El conjunto de valores incluido en la Declaración Universal de Derechos Humanos no contiene los dos antes mencionados que añaden complejidad a la relación entre valores. Así, ocurre, por ejemplo, que el res-

peto engloba actitudes como la tolerancia —aunque con frecuencia se confundan entre sí—, la responsabilidad concierne al esfuerzo, o que el pensamiento crítico remite a la inteligencia. Responsabilidad y pensamiento crítico son valores reconocidos en el currículum español en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2015. Los siete puntos que refieren el sentido de iniciativa y el espíritu emprendedor hacen referencia explícita a dichos valores (BOE Orden ECD/65/2015, 2015: 6999-7000).

Si atendemos al currículum actual, nos encontramos con el reconocimiento de algunos de estos valores en la asignatura de Valores Éticos, destinada a alumnos de entre 12 y 13 años. Entre los estándares de aprendizaje, figuran la dignidad de la persona; la comprensión, el respeto y la igualdad en las relaciones interpersonales; la reflexión ética; la justicia y la política y los Derechos Humanos (BOE Real Decreto 1105/2014, 2015: 539-541). Estos estándares se repiten para el curso de 4.º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (alumnos de entre 15 y 16 años) sin ninguna modificación sustancial y con escasa o nula mención de las contribuciones intelectuales de filosofía al reconocimiento de dichos valores. Esta circunstancia pone de manifiesto la necesidad de introducir modificaciones curriculares que doten de coherencia a contenidos y estándares formulados de forma vaga.

Desde un punto de vista estrictamente pedagógico, un modelo de enseñanza que enfatice la didáctica debe atender a la relación entre criterios de evaluación y estándares de aprendizaje en relación con metas educativas concretas. El pensamiento crítico aplicado a la enseñanza de valores éticos debe asumir como propia una agenda de reforma educativa consistente en el tiempo. Eso no excluye que el modelo que figura en la LOMCE pueda ser válido. La competencia educativa de aprendizaje autónomo (aprender a aprender), tal como es expresada en el currículum español, es una definición que no especifica las habilidades que posibilitan dicho aprendizaje. En este sentido, el modelo para la enseñanza de filosofía y valores propuesto en estas páginas trata de responder a estas interrogantes con base en tres características: 1) la concepción del docente como

un guía en el aprendizaje autónomo de los alumnos, 2) el conocimiento y ejercicio de valores ético-cívicos compartidos y 3) el fortalecimiento de la comprensión lectora entre los alumnos que ingresan en la educación secundaria.

Valores, actitudes e ideales

De la gama de valores expuesta anteriormente, la libertad, la justicia, la igualdad y la dignidad no son actitudes en sí mismas, sino que funcionan como ideales normativos de la conducta. En cambio, el respeto, el esfuerzo, la cooperación, la confianza, la solidaridad y la responsabilidad son lo que denominaríamos *valores actitudinales*. Cabe precisar, no obstante, que con frecuencia éstos funcionan también como ideales. La distinción es importante, porque las actitudes son también medios para alcanzar ideales normativos. La educación cívica se sirve de los valores para constituirse separadamente de otros tipos de educación. La ética, en efecto, se ocupa de valores. Ésta es la razón que justifica que la educación en valores conduzca a la adquisición de destrezas éticas en las relaciones interpersonales, como ya se reconoce en los puntos 4, 5 y 6 de los criterios de evaluación en el currículum español de la asignatura de Valores Éticos (BOE Real Decreto 1105/2014, 2015: 537).

Comencemos por el denominado *valor de la diversidad*. Las pedagogías de la diversidad se han esforzado por hacer de la acción social una acción basada en el respeto a la diferencia (cultural, étnica, sexual o económica, por ejemplo). La diferencia cultural ha sido enfatizada precisamente porque favorece el pluralismo y permite transformar la acción colectiva (Luque, 2001: 44-45). Sin embargo, la diversidad, más que un valor, resulta de la conjunción de otros valores tales como la igualdad y la libertad. Si se quiere, puede decirse que la diversidad es un valor derivado o dependiente y subordinado a otros.

Los diferentes valores y actitudes conforman entre sí una red. Si atendemos al modo en que los jóvenes aprenden y ejercitan estos valores, veremos que éstos no son completamente independientes de otros. Difícilmente

te alguien logrará ser justo en una situación o discutir sobre un caso de injusticia si no concibe una idea aproximada de la igualdad o la dignidad. Los valores y el razonamiento sirven para evaluar situaciones de la vida cotidiana y guiar nuestra conducta. La filosofía, precisamente en la medida en que se presenta como un ejercicio reflexivo, se ejercita cuando los valores entran en juego. Tales valores nos habilitan para comprender situaciones y comportamientos de otro modo inaccesibles. Los estudiantes deben poner a prueba sus propias creencias sobre valores para comprenderlos y, llegado el caso, cuestionarlos o readaptarlos.

Cuando nos referimos a la diversidad de valores que coexisten, lo hacemos en un marco democrático. La educación en valores, aunque no tenga como objeto último la transformación social en un determinado sentido, guarda relación con una forma de entender el liderazgo educativo. En concreto, dicho liderazgo puede y debe ejercerse desde las aulas (Bolívar y Guarro, 2007: 258). Fortalecer los fundamentos democráticos de nuestra sociedad precisa de un tratamiento especial hacia las cuestiones educativas. Los modelos y paradigmas educativos condicionan enormemente el tipo de valoraciones y juicios fundados sobre nuestras democracias. Se estimula el pensamiento crítico en la medida en que se cuestionan preceptos, lugares comunes y tabúes. En suma, la educación en valores provee de herramientas de juicio sobre nuestro entorno y es, a la vez, un elemento integrador del conocimiento procedente de otras disciplinas.

Algunas voces han insistido en tomar precauciones en torno al debate sobre la naturaleza de los valores y su papel en la educación. Quintana alude a algunos de ellos, que él denomina *funcionales*, caracterizados por la inmediatez y anclados en el relativismo. Esta perspectiva impide acceder al hondo significado de la denostada axiología en el contexto de los valores (2005: 21-22). Desde luego, conviene tomar algunas precauciones cuando hablamos de este tema. Existe un catálogo casi ilimitado de propuestas sobre educación en valores, pero rara vez explican por qué algunos son más relevantes que otros, e incluso por qué otros entran en conflicto.

De entre los que figuran en la lista anterior, un valor habitualmente olvidado es el esfuerzo. La filósofa Victoria Camps señalaba que la cultura del esfuerzo fue relegada a un segundo plano durante algunas décadas. Los problemas educativos fueron asociados sólo a factores como la desigualdad económica, las diferencias sociales o fallas en el sistema educativo (Camps, 2008: 95). El esfuerzo permite alcanzar metas que de otro modo serían inaccesibles. Implica ser consciente de que existen fines deseados que requieren medios específicos para su realización. Por esto, Camps recupera una cita del sociólogo Javier Elzo, que refiere lo siguiente: “los jóvenes de hoy apuestan e invierten afectivamente y racionalmente en los valores finalistas (pacifismo, tolerancia, ecología, exigencia de lealtad...) y a la vez presentan, del mismo modo, grandes fallas en los valores instrumentales sin los cuales todo lo anterior corre el riesgo de quedarse en un bonito discurso” (2008: 102). Los valores instrumentales implican un paso previo a los valores finalistas en el aprendizaje ético.

¿Qué significa educar en valores mediante la filosofía?

La educación en valores se presta a múltiples tratamientos y perspectivas. Muchos de ellos —en particular, algunos enfoques de las últimas dos décadas— han insistido en la necesidad de plantearla como un tipo de educación moral. Estos intentos cristalizaron, en buena medida, con la aprobación de la asignatura de Valores Éticos. Dicha materia se introdujo en el curso 2015/2016, dentro del currículo educativo español, con la finalidad de reforzar el conocimiento de la ética y fomentar las actitudes morales del alumnado de educación secundaria. Hoy es una materia impartida en 1.º de ESO con carácter optativo para estudiantes de entre 12 y 13 años. Esta asignatura sustituyó en el currículum de educación secundaria a Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, integrada en la legislación anterior.

Como Esteban Moreno había destacado con acierto hace años, el Ministerio de educación español ha regulado la enseñanza de la educación

en valores en correspondencia con un modelo de educación moral, pero también de cultura cívica. Las reglas de convivencia y el aprendizaje democrático han sido dos de las finalidades prescritas por el currículo (Esteban, 2003: 103). Este hecho se hace extensible para el resto de materias. Desde 2004, los sucesivos gobiernos de España han enfatizado en mayor o menor medida esta necesidad. Por lo tanto, no es nada ajeno a la legislación incluir en el currículum un programa de educación en valores. Más bien es incluso una condición necesaria para el desarrollo transversal de algunas de las competencias básicas, fundamentalmente, las competencias sociales y cívicas y la competencia de aprender a aprender. Ambas fueron fijadas en el sistema educativo español mediante la LOMCE, en 2013, si bien ya eran recogidas en la ley anterior, la *Ley Orgánica Educativa* (LOE), de 2006. La segunda de ellas —aprender a aprender— refiere la competencia de aprendizaje autónomo por parte del estudiante una vez adquirido un conocimiento básico en filosofía y valores, que le permite continuar su aprendizaje fuera del aula y adaptar nuevos conocimientos a sus conocimientos previos.

Desde las corrientes actuales de la pedagogía —y no sin razón—, suele enfatizarse la necesidad de desplazar a un segundo plano de la enseñanza los contenidos conceptuales. Estos intentos son especialmente significativos en el caso de las pedagogías críticas derivadas de Paulo Freire. Pero, a pesar de estos esfuerzos, todavía hoy un gran número de docentes centra sus clases en los autores, sus teorías e ideas, desatendiendo el alcance de sus contribuciones intelectuales. Además, el libro de texto es recurrente en muchas asignaturas y a menudo gira en torno a él todo el proceso de aprendizaje en el aula. Este hecho, entre otros factores, perpetúa una práctica que se ha convertido en norma: los docentes elaboran exámenes extensos que dejan poco margen a la reflexión genuina. A menudo, eso provoca que los alumnos de secundaria tiendan a memorizar en exceso ciertos fragmentos e ideas que no han sido escrutados previamente por ellos. Una de las alternativas a esa forma de proceder pasa precisamente por adoptar un enfoque en que predomine la resolución de problemas filosóficos. Para ello, es necesario considerar los

contenidos procedimentales, es decir, aquellos que tienen que ver con los métodos practicados para enfrentarse a casos concretos.

Si atendemos a la importancia de la escolaridad en la formación intelectual de los alumnos a edades tempranas, no es descabellado pensar que puede introducirse a los alumnos en cuestiones de filosofía y ética adaptadas. Las novelas *Hospital de muñecas*, *Lisa o Mark*, entre otras adaptadas por Matthew Lipman, pueden contribuir a la formación ético-cívica y filosófica de alumnos de entre 7 y 11 años. El hecho de que se trata de libros que exponen las reflexiones de niños sobre conflictos éticos ilustra cómo la empatía es un hilo conductor cuyo estímulo a edades tempranas fortalece la comprensión de los problemas sociales y forma el juicio ético. Fomenta, por tanto, el aprendizaje de valores actitudinales. Esto exige un compromiso institucional claro a favor de la inclusión de las actitudes como objetivos curriculares esenciales en la enseñanza primaria.

Los contenidos procedimentales en filosofía pueden ser muy variados, como también lo son sus técnicas: desde pautas para la búsqueda de información en internet, instrucciones bibliográficas y turnos de intervención en clases de debate, hasta actividades escritas u orales y formulaciones de preguntas. El modelo de educación en valores forzosamente debe proveerse de este tipo de contenidos. Sólo la práctica permite familiarizar a los estudiantes con los valores concretos. El respeto, por ejemplo, es un valor que se conoce y practica cuando se plantean casos en los que su ausencia da lugar a conflictos o situaciones que involucran a otras personas. A este respecto, los dilemas éticos y las situaciones problemáticas, en general, son un medio idóneo para la adquisición de habilidades racionales básicas.

El valor de la justicia, junto con el de la libertad, presenta una fisonomía compleja. Es además un concepto difícil que se usa indistintamente en contextos muy diferentes, desde el mundo político y jurídico, pasando por el económico, hasta la vida familiar.

La justicia ha sido entendida en gran medida como una virtud personal y como una característica de la sociedad (Romero, 1997: 240). Pero existen otras dimensiones de la justicia como valor. Al menos cabe recoger la dimensión evaluativa de la justicia. Esto es, la noción de justicia nos

sirve para juzgar y formar opiniones sobre conductas y estados de cosas. En este sentido, es un valor-concepto eminentemente procedimental.

Por dicha razón, los docentes encuentran en el planteamiento de conflictos morales un procedimiento útil para el desarrollo de los conocimientos sobre ética de su alumnado. De otro modo, los jóvenes tendrán dificultades para aprender aquellas prácticas que desafían algún valor fundamental. Aprenderlos y ejercerlos forma parte de un proceso largo y complejo no exento de obstáculos. En muchos casos, existen reticencias que sólo pueden ser vencidas con la habilidad de la profesora o el profesor para ilustrar ciertos valores mediante buenos ejemplos de conducta que conecten con las emociones e intereses de los discentes. La actitud del docente respecto de sus estudiantes en forma de reconocimiento provoca que éstos valoren su propia conducta de una determinada forma, reforzando la autoestima, lo que a su vez incide, en muchos casos, en una mejora sustancial de sus resultados académico (Girardi y Ruiz, 2010: 205-207).

El aprendizaje de los valores éticos y cívicos debe iniciarse teniendo en cuenta la denominada *reflexividad social*. Se trata de un modelo para el intercambio comunicativo de ideas entre profesores y alumnos que mediatiza la articulación entre educación y conocimientos (Tedesco, 2000: 50-51). El aula puede así funcionar como un lugar para la propuesta de conocimientos y retos. El aprendizaje que los alumnos llevan a cabo en los centros de secundaria mayoritariamente dista mucho de serlo. Potenciar las cualidades reflexivas de los adolescentes precisa que la formación de la ciudadanía en cuestiones de índole ética, social, económica o cultural sea abordada, a menudo, en torno a problemas que puedan afectarles, despertar su interés y guiar su aprendizaje.

Las situaciones problemáticas exigen soluciones creativas en las que los alumnos pueden involucrarse de forma activa. Rubio Carracedo ha destacado que la educación nos capacita para responder a conflictos y situaciones complejas. Las elecciones morales —y también otro tipo de decisiones humanas— obedecen a la necesidad de sopesar ciertos valores y optar por algunos de ellos frente a otros. De esta manera, adecuamos nuestra conducta a condiciones de autonomía que, como señala Rubio Ca-

rracedo, son una virtualidad de la educación (1996: 64-86; véase también Sánchez Torrado, 1998: 22-23). El análisis del dilema moral es, en concreto, una herramienta que conjuga el conocimiento teórico del alumnado con la práctica de los valores, ejercitando una de las virtudes típicamente aristotélicas: *frónesis*. Esta virtud consiste en la sabiduría práctica que nos capacita para la toma de decisiones fundadas racionalmente en la experiencia de la vida diaria. Se trata de un elemento indispensable en educación por su estrecha relación con el desarrollo de competencias sociales y emocionales.

A primera vista, podría objetarse que esta propuesta no tiene en cuenta los contenidos conceptuales curriculares. Cabe responder que existen modelos de la educación en valores que sí tienen en cuenta dichos contenidos, pero de forma propedéutica. Pueden vehicularse, por ejemplo, aquellos que versan sobre la historia de la educación moral en la tradición oriental, en la cultura clásica o en cualquier otro período histórico. Especialmente interesante resulta la aplicación de Aristóteles y sus propuestas sobre educación moral. Algunos pasajes de la *Ética a Nicómaco* pueden perfectamente sustituir partes significativas de los manuales y libros de texto corrientes. Iniciar a los alumnos en el conocimiento y la práctica de los valores éticos mediante textos filosóficos es un primer paso (Vilanou y Collelledemont, 2000: 83-87). Familiarizar a los alumnos con la lectura de textos de cierta complejidad contribuye a afianzar su competencia lectora al tiempo que, con textos como éste, se favorece el aprendizaje de los valores humanos. Especialmente útil resulta este tipo de actividades al comienzo de la educación secundaria, entre los 12 y 13 años, por ser edades propicias para la implementación de lecturas de textos que impliquen un reto intelectual para los estudiantes.

Desde un punto de vista estrictamente didáctico, esta propuesta se basa en algunas de las premisas de la metodología de la “teoría de la actividad” (*activity theory*), desarrollada por El’Konin y Davydov. Los principios de esta metodología se enumeran a continuación: 1) transformar la situación de aprendizaje a través de las relaciones entre objetos o conceptos, 2) modelar el nuevo principio conocido de forma simbólica, 3) entender

ese objeto con sus características particulares y separadamente de otros, 4) deducir y construir temas por medio de un enfoque generalizado que inicia el estudiante, 5) controlar las acciones precedentes y 6) evaluar la adopción de dicho enfoque generalizado (Lipman, 1996: 120).

Aprender a establecer distinciones entre los distintos problemas atendiendo a las circunstancias particulares que los envuelven es una habilidad que la teoría de la actividad reconoce. Y es precisamente una destreza que se adquiere con la experiencia filosófica. El papel del profesor no se restringe a la pauta de la transmisión de ideas, sino que también debe animar a sus estudiantes a aprender por sí mismos. Un ejercicio útil para el desarrollo de valores consiste en el análisis de los valores insertos en algunos de los clásicos de la literatura humanística. Las lecturas son indispensables en la conformación de la personalidad intelectual de los jóvenes. Por esta razón, todo programa de innovación debe tomar en cuenta dicha contribución.

Antes mencionaba que un buen recurso para el aprendizaje de valores es proporcionado por el análisis de situaciones problemáticas y, en concreto, de dilemas morales. Para abordar un dilema moral en clase, es necesario seleccionar una serie de textos breves (una extensión de entre dos y tres párrafos podría ser adecuada). Al hilo de éstos, el docente ha de formular una serie de preguntas de discusión en clase con una dinámica de sesión prevista. Dicha dinámica puede componerse de cinco fases: planteamiento del dilema, reflexión individual, discusión en grupos pequeños, designación de coordinadores de grupo y debate (Gervilla Castillo, 1997: 118). El esquema puede variar. Es posible presentar el texto bajo un formato de procedimiento distinto. Por ejemplo, pueden designarse portavoces y no sólo coordinadores, o cabe añadir alguna fase adicional en la que se formulen dudas y se aporten nuevas ideas.

Estrategias para educar en valores

Ahora bien, ¿cuál es el papel de la clase magistral en la educación en valores?, ¿es preferible reducir su papel o incluso suprimirla? Pues bien,

al contrario de lo que pueda pensarse, la clase magistral juega un papel relevante en la educación en valores. Las clases magistrales pueden y deben reducirse en número frente a otras modalidades docentes, pero la enseñanza de la filosofía requiere acudir a los autores, corrientes y teorías que permiten abordar con acierto el estudio de los textos. El peso de la clase magistral, eso sí, debe acotarse. Para empezar, conviene estructurar las clases magistrales en torno a ciertas pautas. Conviene que el profesor repase en clase las cuestiones vistas en la sesión anterior y es recomendable que figure un esquema conceptual del contenido en la pizarra. La clase magistral exige reservar los últimos minutos para exponer las conclusiones finales y gestionar el tiempo eficazmente (Cifuentes y Gutiérrez, 2010: 106-107).

En todo caso, incluso la disposición del aula juega un papel relevante para el funcionamiento de ciertos modelos educativos como el aquí propuesto. El intercambio de ideas y el debate en clase pasan necesariamente por un formato en que los alumnos puedan verse las caras unos a otros e interactuar en grupos organizados por el profesor de la forma más eficiente posible (Buxarrais, 2010: 180). Las posibilidades materiales que ofrece el aula importan. Las mesas móviles favorecen un clima de clase que propicia el entendimiento. El profesor debe saber adecuarse a las circunstancias del aula y manejar los ritmos de clase. Debe saber combinar la disposición del aula con el tipo de clase que presenta. Una clase teórica de educación en valores requiere, en condiciones óptimas, la disposición frontal de las mesas. La teoría pone en marcha una práctica que, bien ejecutada, hace entender a los alumnos lo que se espera de ellos y los hábitos necesarios para convertir las clases de filosofía en un espacio para la reflexión y el aprendizaje cívico-comunicativo.

A pesar del amplio margen de aplicaciones de la educación en valores en filosofía, los estudios de bachillerato (entre los 16 y los 18 años en España) quizá no sean la fase educativa preferente de intervención de la educación en valores. Al menos requeriría modificaciones sustanciales en el formato que concilien exigencias curriculares, contenidos y competencias conceptuales, actitudinales y procedimentales. La diversidad

metodológica de la educación filosófica permite desarrollar múltiples aplicaciones. Para empezar, media el acceso a otras áreas de conocimiento con herramientas de análisis distintas. La lógica, la ética y la epistemología suministran tres vías para interpretar problemas interdisciplinares y resolverlos o, al menos, evaluarlos con rigor.

Un buen ejemplo de puesta en marcha de programas educativos integrales por medio de la educación en valores ocurrió en Australia, en 2003. Se desarrollaron 50 proyectos distintos de educación en valores en 69 centros, con el fin de comprobar su viabilidad. Entre los principios que guiaron la serie de proyectos, deben mencionarse dos premisas: 1) el colegio no es un lugar para la promoción de valores neutrales; esto es imposible, y 2) tanto en escuelas públicas como privadas, los resultados tienden a converger cuando se implementan programas de educación en valores, lo que genera pocas o nulas diferencias (Lovat, Toomey y Clement, 2010: 5-6).

Más adelante, en ese mismo estudio, se hace hincapié en la necesidad de establecer la pedagogía como una virtud, en la medida en que acentúa en los profesionales de la enseñanza una serie de cualidades como la paciencia, la profesionalidad, el entusiasmo y otras maneras personales para el ejercicio docente. Los profesores que no cuentan con algunas de ellas difícilmente podrán desarrollar modelos pedagógicos de este calado (Lovat, Toomey y Clement, 2010: 66-67). Razonar, discutir y promover el interés de los estudiantes hacia la asignatura que se imparte son pasos necesarios que conllevan un esfuerzo personal y profesional sólo al alcance de quienes cuentan con virtudes pedagógicas. La pedagogía aplicada a la educación en valores encuentra un terreno fértil para el desarrollo de ideas y proyectos que impliquen a las comunidades educativas: profesores, tutores y estudiantes.

En la escuela primaria y la educación secundaria, existen tratamientos y estrategias distintas. Eso es difícilmente discutible. No obstante, no debe llevarnos a juzgar los resultados de este tipo de proyectos de educación en valores en la escuela primaria como irrealizables en la educación secundaria. Muy al contrario; son un buen indicador de la necesidad de

insistir en una metodología educativa que se fortalece con su implantación en diferentes sistemas educativos. Las quejas y recelos de los alumnos hacia las metodologías que rompen con el modelo de enseñanza preponderante son más frecuentes de lo que a primera vista pudiera parecer. En Estados Unidos, algunos estudios sugieren que las características de los centros de enseñanza con mayor incidencia en los resultados positivos de los discentes son fundamentalmente cuatro: 1) un clima de centro ordenado; 2) recursos materiales adecuados; 3) profesionales con amplia formación y estabilidad laboral, y 4) sentido positivo de la comunidad (Papalia, Wendkods y Feldman, 2012: 505-506).

Debido fundamentalmente a la integración de nuevos hábitos que rompen en cierta medida con costumbres instaladas en la educación primaria, la Educación Secundaria Obligatoria permite inculcar desde el primer curso una serie de nuevas estrategias y procesos para la adquisición de conocimiento. Su funcionamiento podría ser óptimo en aquellos contextos en los que la combinación de clases teóricas y clases prácticas preserva y potencia hábitos y conductas que favorecen de manera directa la formación de los jóvenes. Su capacidad crítica y argumentativa, cuando aparece desde temprano, contribuye a que ordenen y procesen la información que reciben del exterior.

Consideraciones finales

Al principio de este artículo, se expuso la intención de caracterizar lo que significa educar desde la filosofía y la educación en valores. Lejos de plantear un decálogo de instrucciones, se inclinaba por dar cabida a una modalidad de educación en valores por medio de las asignaturas de Filosofía y Valores Éticos. El primer apartado describía cómo puede articularse la educación en valores mediante las relaciones existentes entre los diversos valores incluidos en ella; en definitiva, proponía una axiología. El segundo apartado enumeraba, en grandes rasgos, algunos de los cambios educativos que han afectado a la filosofía en España, para después desgarnar algunos de los aspectos con los que ha de contar un programa

de educación en valores. Por último, el tercer apartado recogía algunas de las estrategias docentes y estudios que muestran por qué la educación en valores no es sólo una posibilidad educativa, sino también una práctica que ha demostrado dar buenos resultados.

No basta señalar que la educación cívica hoy, más que nunca, necesita ser revitalizada, e incluso abanderada del progreso educativo. Es necesario justificar por qué. Y esto puede hacerse desde múltiples perspectivas, incluso desde posturas discrepantes (Salmerón Castro, 2009: 5-7). La educación en valores como modo de educación cívica viene precisamente a suplir un desequilibrio en las formas de conocimiento predominantes. Por una parte, trata de reforzar el desarrollo personal y autónomo de los individuos; por otra, promueve valores cívico-políticos inalcanzables mediante otras vías. Conviene rescatar algunas de las palabras del educador y filósofo Matthew Lipman (2003), respecto de los procesos de conocimientos desarrollados en lo que él llamaba *el marco del pensamiento multidimensional*: “multidimensional thinking [...] aims at a balance between the cognitive and the affective, between the perceptual and the conceptual, between the physical and the mental, between the rule-governed and the non-rule-governed” (199-200).

Educación en valores significa interpelar al alumno para que sea el protagonista de su aprendizaje. La formación filosófica tiene como tarea fundamental provocar en los discentes una reacción favorable hacia el conocimiento, en todas sus vertientes. Y la conducta personal futura que los alumnos desarrollan sólo puede gozar de un carácter autónomo y pluralista por medio de los valores. Autónomo, porque facilita el acceso a nuevos conocimientos de un modo distinto, desde una perspectiva curiosa y atenta a circunstancias que de otro modo escaparían a nuestro entender; pluralista, porque hace compatibles racionalmente visiones del mundo y de los asuntos particulares a menudo distintos y contrapuestos.

La necesidad de mejorar el currículum escolar e introducir nuevas técnicas y procedimientos obedece, por una parte, a los insuficientes resultados arrojados por los informes educativos de los últimos años. Según se desprende de los informes de *Programme for International Student*

Assessment (PISA) de 2015, la comprensión lectora en España se sitúa ligeramente por debajo de la media europea, pero muy lejos de países como Suecia o Noruega, y en una línea similar a la de Eslovenia.

La propuesta de aunar la enseñanza en filosofía y la educación en valores se plantea con el objetivo a medio plazo de mejorar los resultados actuales en competencia lectora, para favorecer que los alumnos que no ingresen en la enseñanza superior adquieran habilidades suficientes para la comprensión de los valores ético-cívicos básicos y, a su vez, sean capaces de relacionarlos con contribuciones intelectuales específicas.

REFERENCIAS

- Bolívar, A. y Guarro, A. (2007). *Educación y cultura democráticas*. Bilbao: Wolters Kluwer.
- Buxarrais, M. R. (2010). *La formación del profesorado en educación en valores*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Camps, V. (2008). *Creer en la educación*. Barcelona: Península.
- Cifuentes, L. M. y Gutiérrez J. M. (coords.) (2010). *Didáctica de la filosofía*. Barcelona: Grau.
- España. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *BOE*, 26 de diciembre 2014, disposición 37, núm. 3 de 2015, pp. 169-546.
- España. Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. *BOE*, 29 de enero 2015, disposición 738, núm. 25 de 2015, pp. 6986-7003.
- Esteban, R. M. (2015). Educación en valores. Programa para su desarrollo en la Educación Secundaria Obligatoria. *Tendencias Pedagógicas*, 8, pp. 99-108.
- Gervilla Castillo, A. (1997). *Estrategias didácticas para educar en valores*. Madrid: Dykinson.
- Girardi, C. I. y Ruiz, L. (2010). Evaluación psicopedagógica en el bachillerato: un estudio preliminar. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 12, pp. 203-218.

- Lipman, M. (1996). *Natasha Vygotskian Dialogues*. Nueva York: Teachers College Press.
- (2003). *Thinking in Education*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Lovat, T., Toomey R. y Clement, N. (2010). *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing*. Nueva York: Springer.
- Luque, P. A. (coord.) (2001). *Educación social y valores democráticos: claves para una educación ciudadana*. Barcelona: PPU.
- Moore, T. W. (1987). *Introducción a la filosofía de la educación*. México: Trillas.
- Papalia, D. E., Wendkods, S. y Feldman, R. D. (2012). Desarrollo cognitivo en la adolescencia, *Desarrollo humano*. México: McGraw-Hill.
- OECD (2015). *Programme for International Student Assessment*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/data/>
- Oraisón, M. (coord.) (2005). *La construcción de la ciudadanía en el siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- Quintana, J. M. (2005). *La educación en valores y otras cuestiones pedagógicas*. Barcelona: PPU.
- Romero, E. (coord.) (1997). *Valores para vivir*. Madrid: CCS.
- Rubio C., J. (1996). Cohesión social y conocimiento: La naturaleza reflexiva de la modernidad, *Educación moral, postmodernidad y democracia*. Madrid: Trotta.
- Salmerón C., A. M. (2009). Educación cívica para qué. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 11, pp. 5-14.
- Sánchez T., S. (1998). *Ciudadanía sin fronteras. Cómo pensar y aplicar una educación en valores*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vilanou, C. y Colleldemont, E. (2000). *Historia de la educación en valores*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

La formación docente y su relación con el aprendizaje de la matemática en estudiantes de nivel secundario

Juan Raúl Egoavil Vera

Resumen

El presente trabajo de investigación se realizó con la intención de verificar y comprobar en la realidad educativa la preocupación de los docentes del área de matemática que laboran en el nivel secundario por actualizarse, así como el nivel académico alcanzado por los docentes y los estudiantes en el área de matemática. Por la característica de la investigación, se trabajó bajo los procedimientos del método descriptivo-explicativo. Ésta cubrió la población estudiantil de nivel secundario del C. N. Felipe Huamán Poma de Ayala, de la localidad de Lurigancho-Chosica, incluyendo a los docentes que laboran en dicho nivel en el área de matemática. El trabajo consta de tres partes fundamentales. En primer lugar, se de-

Abstract

This research paper took place with the purpose of testing and measuring in the educational environment. The concern that secondary teachers from the Mathematics area is to be updated and the academic level achieved in the area of Mathematics by both teachers and students.

Due to the nature of this research, the descriptive-explanatory method was followed. The research covered the student body of C. N. Felipe Huaman Poma de Ayala of the secondary level, in Lurigancho-Chosica, and included the teachers that work in the level the area of Mathematics.

The research itself is made up of three main parts. Initially, the theoretical aspects related to the role of the teacher, the rationale behind the teaching

JUAN RAÚL EGOAVIL VERA. Universidad Norbert Wiener, Lima Perú, Contacto: [juan.egoavil@uwiener.edu.pe].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 21, núm. 1, enero-junio 2019, pp. 121-154.
Fecha de recepción: 12 de febrero de 2019 | Fecha de aceptación: 18 de mayo de 2019.

sarrollaron aspectos teóricos relacionados con el rol del docente, motivos de la enseñanza de la matemática, la formación de docentes, los propósitos de la enseñanza de la matemática, la didáctica de la matemática, actualización en matemática y los programas de formación y capacitación docente. Después, se realizó una encuesta a los docentes para conocer aspectos ligados a su formación profesional y su actualización, así como una evaluación de conocimientos sobre su especialidad, mientras que a los estudiantes se les aplicó una evaluación de matemática.

Luego se realizaron cuadros de resultados, tanto de los docentes, como de los estudiantes, para observar y comparar los resultados obtenidos; se concluyó que los docentes actualizados tienen sus grados con los mayores promedios, lo cual significa que la actualización en contenidos influye significativamente en el aprendizaje de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza, aprendizaje, formación, docente, estudiantes.

of Mathematics, teacher training, Mathematics didactics, Mathematics updating and teacher training and upkeep programs were developed.

At a second point in time a poll was taken amongst the teachers to get to know aspects related to their professional training and its upkeep, as well as an evaluation of specialty knowledge, and the students were asked to answer a mathematics evaluation.

Afterwards, results tables were drawn up both for the teachers and the students, to see and compare the results gathered. As a conclusion it was established that teachers with updated knowledge had classrooms with higher average scores, which means that knowledge updating influences student learning significantly.

KEYWORDS

Instruction, learning, training, teacher, learners.

La dificultad de los adolescentes para aprender matemática en la enseñanza secundaria constituye un problema desde hace muchos años a nivel mundial. Por ello, resalto lo importante que puede ser tener un adecuado aprendizaje de la matemática y lo que puede influir en el futuro de todo adolescente.

Es muy frecuente escuchar la pregunta ¿para qué sirve aprender tantos números y fórmulas? La matemática es una parte esencial del aprendizaje que apunta a dotar a niños y adolescentes de ciertas capacidades básicas de importancia para su mejor desempeño como futuros adultos. Además de la inmensa utilidad práctica de su conocimiento, la matemática favorece la adquisición de condiciones intelectuales específicas, como son el razonamiento lógico y ordenado, la abstracción, la deducción y la inducción, todas ellas necesarias para enfrentar con éxito las exigencias que la sociedad habrá de presentar en el futuro del adolescente.

Tanto en forma científica, como empírica se ha demostrado que quienes aprenden matemática en su niñez y adolescencia tienen claras ventajas en el desempeño de su vida posterior frente a quienes no lo hacen; por ello, es necesario que la matemática integre los programas de estudio de la educación básica regular en todos los países del mundo.

Luego de esta obligatoria, la enseñanza de la matemática tiende progresivamente a proporcionar herramientas particularmente necesarias para el desarrollo de determinadas profesiones, aunque sin dejar de tener vigencia su acción inicial de ayuda en la formación integral del individuo.

Las dificultades en el aprendizaje de la matemática en la enseñanza secundaria existen y son varias; tienen diversas causas y datan de muchos años. Entre las que destacan están las siguientes: la escuela primaria entrega a muchos de sus estudiantes con insuficiencias en conocimientos matemáticos; el tiempo disponible para dictar los cursos se ha reducido y, como consecuencia, los programas no se cumplen y al llegar al último grado del nivel secundario se produce una verdadera crisis; los grupos son excesivamente numerosos debido a reducciones de presupuesto por parte del estado; muchos docentes tienen una formación académica inadecuada, aunado a que no se actualizan periódicamente; muchos estudiantes no se esfuerzan lo suficiente en sus estudios por falta de motivación, inmadurez o apoyo familiar, y en las bibliotecas estatales y/o municipales no hay textos suficientes a disposición de todos los estudiantes.

Es importante considerar que, cuando los factores negativos buscan solucionarse bajando las exigencias de los programas no se llega a reali-

zar, por lo que resulta mejor reducirlos hasta lograr resultados excelentes. Dicha solución está alejada de lo que todos entendemos como un principio educativo elemental, el cual es dotar al estudiante de conocimientos necesarios para cumplir con los más altos fines pedagógicos perseguidos.

Los padres o tutores pueden tener una incidencia extraordinaria en la mejora de las circunstancias que se han mencionado como factores negativos en el aprendizaje de la matemática; mayor en algunos aspectos que en otros, pero siempre importante. Aquí, algunas sugerencias:

- Exigir que el centro educativo brinde a sus hijos una educación matemática que asegure un buen manejo de los números (naturales, decimales y fraccionarios), así como el dominio de las operaciones fundamentales, el conocimiento de las figuras geométricas más comunes y sus relaciones básicas y la resolución de problemas sencillos que manejen los elementos anteriores, para lo cual es necesario contar con docentes continuamente actualizados. En esto radica la importancia del presente artículo.
- Alentar la extensión del horario de las clases. A modo de ejemplo, en algunos países las clases comienzan en febrero y no existen vacaciones de julio. Sin llegar a tales extremos, se debe promover el uso pleno de los sábados. Muchas veces existe inhibición de plantear tales soluciones ante la presunción de una resistencia de los propios padres a perder parte de su fin de semana o vacaciones. En última instancia, se trata de optar entre ciertas comodidades y la mejor educación para sus hijos.
- El uso de textos de estudio es muy importante. Si no se dispone de medios para su adquisición, agotar la posibilidad de un préstamo y, en última instancia, habituar a los hijos a estudiar en la biblioteca. La diferencia entre un estudiante acostumbrado a estudiar en textos y otro que no lo hace es demasiado importante como para no considerarse.
- Finalmente, si se aprecia que aparecen dificultades en el aprendizaje de la matemática, no quedarse con la justificación de que los profesores enseñan mal, sino inmediatamente conversar con los niños para buscar la mejor forma de solucionar el problema. Si se dispone

de medios, adoptar a un profesor consejero de confianza para que supervise el aprendizaje y cubra los baches eventuales de la enseñanza. Recordar que, si la cadena se rompe en cualquier lugar, ya no cumple su cometido.

Bases teóricas

Los métodos didácticos constituyen el camino que permite cumplir las funciones de la educación, porque “la educación es un proceso que aspira a preparar a las futuras generaciones, la educación tiene por finalidad permitir al individuo que desarrolle su personalidad (Didáctica en la Educación: <http://aulafacil.org/didactica>). Esto puede complementarse con la afirmación de que “un hombre educado es aquel cuya forma de vida tal como se manifiesta en su conducta, en las actividades que realiza en sus juicios y sentimientos se considera deseable” (Richard, 2002: 5), gracias al desarrollo de un adecuado proceso de enseñanza aprendizaje.

El rol del docente y la idea del pensamiento crítico y la actitud filosófica

Hacia una actitud crítica

Con la llegada de las pedagogías modernas, actualmente nos encontramos en una etapa de transformación en la educación debido a los profundos cambios sociales por los que atravesamos. Se presentan nuevas direcciones, problemas en la toma de decisiones, en las tareas que se proponen, en las metodologías que se emplean. La educación ha necesitado y necesita plantear y replantear su discurso.

Tantos cambios por los que atraviesa obliga a construir y reconstruir sus conceptos y discursos, utilizando los nombres que solía tener. No se trata de desechar, sino de redefinir. Ante esta nueva situación, se hace necesario plantear nuevas interrogantes y un nuevo accionar.

Así es como se comienza a plantear la educación, no como una práctica natural o cultural, sino desde un pensamiento crítico de su discurso, dotado de carga histórica y social. Considerando la intencionalidad del educador y replanteando los objetivos que se intentan alcanzar, se concibe la necesidad del educador de tener, según Saviani, una “actitud filosófica” (Cohan, 1996: 23), reflexiva de las problemáticas educativas de nuestro tiempo.

Tal actitud se refiere, en efecto, a una mirada crítica, filosófica del discurso educativo, que pretenda problematizar la educación desde la práctica cotidiana, replanteando los objetivos desde la realidad educativa por medio de la filosofía de la educación. Dicha práctica sólo es posible si se le considera como inacabada, interna y como punto de partida de este acto reflexivo.

El rol docente hacia una actitud crítica

La práctica docente se entiende a como una acción moral comprometida socialmente, en el marco de un contexto y de una tradición y sujeta a críticas (Carr, 1996); es decir, no puede entenderse como algo ya construido, se va creando y recreando respecto de la acción. Por eso, no puede hablarse de un fin externo a ella o material. Cada meta es la deseada sólo con base a un contexto histórico y social. Así, lo que antes se esperaba no se espera más.

Comenzaré describiendo la docencia según el concepto de Cullen, *virtud y virtud ciudadana*; de esta manera, se formará una concepción inicial de las características que debería tener el docente-educador. Para el autor, “entender la docencia como virtud es calificar su profesionalidad como moralmente buena y el entender esta virtud como ciudadana es calificar su práctica como éticamente justa” (1996: 76).

Cullen explica que la docencia como virtud se refiere a actuar cada vez mejor en la práctica, de manera inteligente; a poder elegir, con base en la propia actividad, los métodos o acciones que resulten moralmente buenos sin pensar o permitir exigencias o presiones externas o internas;

lo anterior no significa que dicho contexto no exista y que no influya en el sistema educativo.

Por otro lado, amplía el concepto anterior hablando de la docencia como “virtud ciudadana”, ya que enseñar no sólo es hacerlo bien, sino que, además, implica “la obligación de hacerlo equitativamente” (1996: 80). Se refiere a la igualdad entre los estudiantes al momento de aprender, ya que, por medio de la enseñanza de conocimientos, se realiza simultáneamente la socialización del sujeto. Por ello, enseñar bien no es sólo enseñar ciertos contenidos de manera correcta, también es el reconocimiento de la libertad y el deseo de aprender de todos los alumnos.

También asegura que “la docencia enseña bien, porque enseña a pensar” (1996: 83), y con esta frase me acerco a la relación entre docencia y pensamiento crítico, pues se podría afirmar que el docente debe crear un ámbito donde cada uno piense desde sí mismo, donde puedan articularse los conocimientos previos con los nuevos saberes; un espacio donde estén presentes la palabra, la pregunta y la opinión del otro como otro externo, y se conciba al hombre como un ser incompleto, con carga emocional, conocimientos previos y una curiosidad impulsora de una búsqueda permanente; un espacio donde, además, el educador entiende que al enseñar, también aprende y que lo hace con cierta intencionalidad.

Para que dicho espacio se haga real, es necesario que esté encaminado por docentes que lo acepten y se permitan reconstruirlo; es decir, que adquiera la postura de docencia como virtud ciudadana. Al respecto, retomo algunas palabras de Freire (1970: 21): “Saber enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”.

Esta frase lleva a reflexionar que la educación no es únicamente depositar conocimientos y valores, sino que debe ser un acto cognoscente responsable, donde el educador aprenda y resignifique los saberes y las experiencias de los educandos.

Durante todo este proceso, el docente deberá tener en cuenta la historia, las costumbres y el marco político de su tarea, así como su propia intencionalidad política, pues la educación nunca es neutra. Freire agrega que se

debe rescatar la sensibilidad sin perder la rigurosidad científica característica del proceso de enseñanza-aprendizaje y promover, además del diálogo, el lugar a la pregunta como pregunta en sí, sin respuestas automatizadas o ya elaboradas. La acción de preguntar, estimula y refuerza la creatividad y la confianza de los alumnos; asimismo, los prepara para desarrollarse frente al mundo y las situaciones cotidianas, y para lograrlo, previamente se hace indispensable crear un ambiente donde reine la confianza.

¿Por qué enseñar matemática?

En el documento de trabajo número 1 de la actualización curricular, de 1995, Jorge Domínguez analiza este punto y nos dice que, en principio, podríamos suponer que la respuesta a dicha pregunta resulta evidente; sin embargo, encontramos diversas perspectivas y respuestas posibles.

La matemática se ha vuelto una herramienta necesaria para comprender la realidad y desenvolverse en ella. Sabemos que la sociedad actual está impregnada de matemática. Es suficiente leer un diario para observar que se necesita un mínimo de conocimiento matemático para entender la información que aparece en él e interpretarla críticamente. Por ejemplo, algunos conceptos matemáticos son necesarios para saber leer e interpretar las facturas de servicios o recibos de sueldo, para poder viajar en medios de transporte públicos y encontrar una dirección.

Por otra parte, el conjunto de disciplinas científicas que utilizan los modelos matemáticos para la descripción de fenómenos y procesos que ocurren en su interior es cada vez más amplio. Físicos, químicos, economistas, sociólogos, historiadores, psicólogos necesitan utilizar capítulos enteros de la matemática para explicar determinados comportamientos y organizar la información.

Una respuesta muy frecuente a la pregunta inicial es que es necesario enseñar matemática porque su aprendizaje contribuye a la formación y estructuración del pensamiento. Sabemos que su enseñanza no tiene el monopolio ni del pensamiento racional, ni de la lógica, pero es un lugar privilegiado para su desarrollo. ¿Pero el simple hecho de enseñar la mate-

ria asegura que los estudiantes desarrollen un pensamiento matemático? Seguramente no.

La posibilidad de que los estudiantes en la escuela desarrollen un pensamiento matemático está ligada a la concepción de qué es hacer matemática y a la manera como se enseña. Consideramos que hacer matemática en la escuela implica desde los primeros aprendizajes poner en juego las ideas, escuchar a otros, ensayar y discutir soluciones, resolver problemas y aprender a plantearlos, buscar los datos necesarios para su solución, formular y comunicar sus procedimientos y resultados, argumentar a propósito de la validez de una solución, dar prueba de los que se afirma, proponer ejemplos y contraejemplos, traducir de un lenguaje a otro, descubrir demostraciones e interpretar demostraciones hechas por otros. Esta experiencia viva permite que los estudiantes establezcan una relación personal con la materia, que acepten ser actores de una aventura intelectual en un terreno en el que importa tanto la imaginación, como el ingenio, la curiosidad, el rigor, la precisión, el compromiso.

El problema de estudiar matemáticas

A lo largo de los años como docentes en los centros educativos, siempre se ha caído en un conflicto, no existencial, respecto de la enseñanza y el aprendizaje de la matemática. El conflicto es que un estudiante no aprenderá si no se hace responsable de su formación, aspecto que muchos profesores de la facultad señalaban, a veces a manera de broma, a veces seriamente: “bueno, ante eso no hay mucho que hacer, salvo utilizar la evaluación a modo de represión para que sí estudien y aprendan”. Otros, un poco más utópicos, insistían en el aprendizaje; pero considerando que hay tiempos por cumplir, pareciera que es inviable.

El texto de Yves Chevallard (1997), *Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje*, ya lo dice todo con el título, pues se enfoca en la fibra sensible del proceso de enseñanza y aprendizaje de la matemática. Incluso más: “la presencia de las matemáticas en la escuela es una consecuencia de su presencia en la sociedad”. Se trata

de una frase potente, porque no desconoce la necesidad de hacer matemática significativa para los individuos sociales, o al menos, generar esas necesidades como elemento constitutivo de la cultura.

Es un eslabón perdido, porque los docentes poco hacemos para que los estudiantes estudien matemática, salvo para la obtención de una nota, por lo que el estudiar se transforma, a veces, en apatía hacia las matemáticas o simplemente no se estudia. El uso de la palabra *estudiante* y su significado tiene menos relevancia; predomina la enseñanza y la imposibilidad de generar aprendizaje como una responsabilidad de los propios estudiantes.

Según Chevallard, el estudio de la matemática es fundamental porque es parte de los aspectos de la actividad matemática. Utilizarla para la resolución de situaciones permite que su estudio se transforme en una etapa de selección de matemáticas conocidas. Aprender y enseñar matemáticas, cuando las matemáticas conocidas nos impiden solucionar problemas, exige una revisión de aquello que no sabemos para aprenderlo, utilizarlo y enseñarlo a otros. En este caso, el estudio permitiría hacernos de las herramientas matemáticas necesarias para el logro de nuestros objetivos y crear matemáticas nuevas, donde tal estudio abriría la posibilidad de investigar sobre situaciones cuyos problemas representan un desafío para la ciencia o, a menor escala, cuando un estudiante crea matemática significativa para él.

“Qué lejos está el docente de realizar verdadera actividad matemática; incluso, causa risa cuando quienes otorgan más valor a la matemática que a la docencia no pueden planear lo mínimo de la actividad matemática. Muchos matemáticos desvalorizan las nuevas corrientes didácticas de la matemática por estar alejadas de ellas mismas, cuando la didáctica de las matemáticas representa la ciencia del estudio y de la ayuda al estudio de las matemáticas” (Chevallard, Gascón, Bosch, 1997), siendo el estudio de las matemáticas una especie de eje transversal de la labor propia matemática.

A las producciones personales de los estudiantes por medio de los documentos oficiales institucionalmente no se le otorga la importancia debida; asimismo, los profesores fomentan dicha actitud con prácticas que

no permiten el acercamiento y progresión de la disciplina, sin propiciar el estudio. Muchas políticas de educación que contemplen al estudiante como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje (esquema triangular: saber sabio-profesor-estudiante) se ve opacado por la incapacidad docente y de sistema, de asignar valor a las producciones de los estudiantes, lo que lleva un discurso poco coherente y retórico que no soluciona los problemas de aprendizaje, sino que los profundiza al tener como objetivo resultados, no procesos.

“En síntesis, el estudiante realiza un trabajo que nadie considera ni exige que sea un verdadero trabajo matemático; se trata de un trabajo tomado como un auxiliar del aprendizaje escolar, concentrado en el aula y absolutamente dependiente del profesor al que se le pide que actúe como matemático sólo para satisfacer necesidades de origen didáctico” (Chevallard, Gascón, Bosch, 1997).

Esta última frase resume, en gran medida, el origen de la irresponsabilidad matemática de los estudiantes en un contrato didáctico cuyas responsabilidades se centran en la labor docente y en la invisibilidad e intrascendencia de los trabajos de los estudiantes.

Una responsabilidad más para el profesor sería el propiciar el estudio de la matemática; pero, sin duda, que lograra en la práctica una participación más activa de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y así, compartir la vivencia de hacer matemáticas.

Formación de docentes

El concepto *formación* se encuentra atravesado por un amplio campo discursivo, donde se evidencia la influencia de autores que mantienen posturas diversas. De allí que, en su significado más inmediato, compromete todas las dimensiones del desarrollo personal-social del ser humano en un aprendizaje constante, cuya orientación fundamental es transformar los sujetos.

Éste ha sido objeto de estudio desde los tiempos de Rousseau, de la concepción histórica de Hegel, de los filósofos ilustrados franceses y alemanes y retomado más tarde por Gadamer. La mayoría de los autores

reconocen la formación humana como un concepto unificador mediante el cual el sujeto se desarrolla y forma, no por imperativos exteriores, sino por un enriquecimiento que se produce desde su interior mismo; de allí su condición de perdurabilidad.

Gadamer (1992: 39) explica que dicho concepto se refiere a algo “más elevado y más interior, el modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda vida espiritual y ética”. De aquí se deduce que la formación alude más a un proceso interno que a los resultados. Esto significa que no puede entenderse como un objetivo por alcanzar, sino como un proceso desde donde “uno se apropia por entero de aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma” (1992: 39). Así, la formación es parte del ser y no está ligada a comportamiento.

Al hablar de formación, se debe tener presente que se refiere a un término que ofrece diferentes puntos de vista y ante lo cual existe un pluralismo conceptual, en el cual coexisten significados aparentemente distintos vinculados con otros conceptos, como *educación*, *instrucción*, *preparación*, *capacitación*.

Formación inicial de docentes

Se refiere a una función determinada ejercida por instituciones específicas que cuentan con personal calificado y especializado, guiados por un currículo que organiza y establece las tareas secuenciales que se operacionalizan mediante el plan de estudios. Se encuentra vinculada al desarrollo curricular; en consecuencia, al modelo de escuela, de enseñanza, de profesor que se quiere formar y del modelo de prácticas por seguir. También suele estar estructurada sobre la base de cuatro componentes básicos: general, especialización, pedagógico y prácticas.

Su problemática ha sido objeto de variadas investigaciones; en los ochenta asumen un considerable protagonismo. Una de las grandes finalidades de todos ha sido plantear enfoques bajo los cuales se intente la superación teoría y práctica. Entre ellas, y a manera de ejemplo, podemos encontrar la investigación acción y la deliberación práctica o la práctica reflexiva.

Desde la perspectiva de Pérez Gómez (2000), la formación inicial de docentes ha oscilado en dos extremos: academicismo *vs.* socialización. En el extremo del academicismo, se parte del supuesto de que la formación inicial es un proceso predominantemente cognitivo, que funciona mediante el aprendizaje teórico de esquemas de interpretación y acción que están en manos de expertos. Desde el otro extremo, la socialización, el argumento que lo fundamenta se apoya en la eficacia del pensamiento práctico, cuyo desarrollo se alcanza a partir de la propia práctica; ésta es el escenario que mejor recoge dicha concepción. Otras miradas más integradoras, como la de Cayetano de Lella (1999), han recogido los imperativos de la formación inicial en torno a cinco ejes fundamentales. A continuación, un resumen de lo más relevante:

- a) Del problema a la situación problemática: Para cambiar la educación, es necesario dar rumbo a la formación inicial y permanente del profesor y a los contextos en los cuales éstos interactúan, así como modificar los esquemas de formación estándar por otros que se acerquen a las situaciones problemáticas; es decir, a las prácticas de las instituciones educativas.
- b) De la individualidad al trabajo colaborativo: En los últimos tiempos, la enseñanza se ha convertido en un trabajo esencialmente colectivo; hoy en día, ya no es posible formar a las personas aisladamente, sin que esa formación olvide el contexto social.
- c) Del objeto de formación al sujeto de formación: Ya no existe el hecho de que una persona se forma en momentos; es decir, cuando está en formación y cuando está en la práctica.
- d) De la formación aislada a la formación comunitaria: Es necesario compartir procesos educativos y formación, así como reflexionar qué es necesario cambiar y cómo hacerlo.
- e) De la actualización a la creación de espacios: Es imprescindible que la formación ayude a remover el sentido común pedagógico, recomponer el equilibrio entre los sistemas prácticos y los esquemas teóricos que lo sustentan.

Respecto de la formación inicial docente, se encuentra la visión de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura en el *Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo* (2008), donde se expone la preocupación del cómo se insertan los docentes y la enseñanza en un mundo de mutación. A manera de síntesis, encontramos el siguiente planteamiento: los enfoques de la formación inicial se han basado, principalmente, en concepciones de la función docente, que atienden a decisiones relativas con la forma y el contenido de los programas de formación, lo cual ha ocasionado un desbalance entre el interés por preparar docentes que puedan poner en práctica eficazmente los planes de estudio obligatorios del sistema escolar en el cual actúan y la preocupación por formar a profesores que puedan atender de manera satisfactoria las distintas necesidades de aprendizajes de los estudiantes y sus intereses en general.

Ahora, en cuanto a los estudios de los modelos de formación docente, en las últimas dos décadas del siglo XX se han interesado en cómo se desarrolla la práctica pedagógica y cotidiana de los docentes; asimismo, han contribuido a develar los supuestos que sustentan dichas acciones. En la mayoría de los casos, la orientación de esos modelos se dirige, fundamentalmente, hacia la formación inicial; no obstante, ninguno ofrece un marco global que sirva como guía para el desarrollo de un programa de formación.

Es evidente pensar que cada uno de los modelos de formación docente es la expresión más concreta de la concepción de la formación que prevalece; por lo tanto, a éstos se articulan categorías básicas, como educación, enseñanza y aprendizaje. A su vez, los modelos reflejan un conjunto de interacciones y relaciones de reciprocidad, lo que permite la coexistencia en determinado momento.

Modelo práctico-artesanal o concepción tradicional-oficio

Desde este modelo se homologa el proceso de enseñanza a la manera como se produce la asimilación de un oficio en un taller; es decir, se aprende a ser docente experimentando las funciones de enseñanza. Durante ese

proceso, el profesor se convierte en un mecanismo de modelamiento que el estudiante debe imitar, lo cual lo convierte en un futuro profesor que reproduce conceptos, hábitos, valores culturales y hasta las rutinas desarrolladas e incorporadas en el ambiente áulico.

Rodríguez (1995) titula a este modelo *concepción tradicional-oficio*, y explica que entre los aspectos negativos del currículo de formación inicial se encuentra la separación y fragmentación entre la teoría y la práctica. Argumenta, además, que una de las premisas básicas durante el proceso formativo es la de poner en contacto al estudiante en su trayecto de formación con el ambiente y la cultura escolar, prepararlo para que desarrolle un proceso de observación e imitación semejante a como se aprendían tradicionalmente los oficios.

Modelo academicista

La orientación primordial de este modelo enfatiza el sólido conocimiento de la disciplina que se enseña; desde ella se sustentan programas y prácticas habituales en la formación inicial del profesor. En opinión de Davini (1995), dicho modelo relega a un segundo plano la formación pedagógica del futuro docente, otorgándole un papel débil y superficial. En el fondo se impone la idea de que la lógica y estructura de los contenidos provenientes de las distintas disciplinas son la principal fuente del conocimiento y debería ser lo que se enseñe al estudiante. Desde esta perspectiva, el modelo plantea una relación entre producción y reproducción del saber, por lo que quien se forma como profesor debe repetir fielmente los contenidos aprendidos. Respecto de ello, Pérez Gómez (1992) explica que este modelo se inserta en un enfoque enciclopédico que cuadra con una visión de las prácticas de enseñanza de orientación artesanal, favoreciendo la perspectiva de la enseñanza como transmisión cultural.

Modelo tecnicista-eficientista

Este modelo apunta a la tecnificación de la enseñanza. Con base en esa racionalidad, el profesor no sólo necesita manejar la lógica del conocimiento

científico, sino además requiere el dominio de las técnicas, destrezas y habilidades para transmitirlo. Cayetano de Lella (1999) apunta que una de las debilidades de dicho modelo radica en que prioriza la cultura técnica y desmejora aquella orientada a lo humanístico y artístico. Este modelo encaja con el *paradigma técnico* y se manifiesta en la adquisición de competencias entre las que se cuentan la programación por objetivos y la elaboración y aplicación de instrumentos de evaluación para medir el alcance de los objetivos propuestos.

Modelo personalista-humanista

Para este modelo, lo más importante es la formación del profesor como persona inmersa en un proceso de construcción de sí mismo, cuyo protagonista es él. Sobre ese principio, los programas de formación enfatizan el fortalecimiento de las características que hacen más humana la tarea del profesor, el conocimiento de su autoconcepto, autoimagen y autopercepción.

Sin duda, la distinción más importante en materia formativa que realiza este modelo se encuentra en la potenciación del profesor como persona. En este sentido, Rodríguez (1995: 23) comenta que “en la formación del profesor cobran importancia singular, por una parte, la ayuda a su propia autorrealización y, por otra, la ayuda a la adquisición de aquellos conocimientos y actitudes que faciliten la autorrealización de sus futuros alumnos”. Desde este argumento se entiende que la tarea formativa, si bien implica dominio de aspectos cognitivos y destrezas/habilidades, también está profundamente conectada con aspectos de tipo afectivo, actitudinal y valorativo.

Modelo hermenéutico-reflexivo

Pérez Gómez (1992) utiliza esta denominación, a la que también se conoce como *enfoque del profesor orientado a la indagación* (Rodríguez, 1995). Fernández (2004) divide en términos didácticos el modelo, atribuyéndole una

orientación práctica (modelo reflexivo sobre la práctica) y una social-reconstruccionista, dentro del cual introduce el modelo contextual-crítico con sus elementos fundamentales: *a)* ámbito de la formación inicial, *b)* ámbito de la formación permanente, *c)* proceso permanente de innovación y *d)* contexto referencial.

Cuando este modelo se encuentra referido como enfoque del profesor orientado a la indagación, aparece vinculado a la perspectiva naturalista en sus principales vertientes: investigación-acción, formación del profesorado en centros y pensamiento del profesor. Pero, cuando se le relaciona con la orientación social-reconstruccionista, se defiende la escuela, el aula y el contexto como espacios donde se concretizan valores de justicia, igualdad y emancipación. Para Fernández (2004: 56), desde este enfoque “la práctica no se concibe como una actividad asistemática, acrítica, de aplicación de principios teóricos sino [...] como una ocasión para adquirir conocimiento [...] es un elemento vertebrador, principal punto de partida por medio del cual se organizan los programas de formación.”

Este modelo reflexivo exige interpretar la formación desde la perspectiva de la práctica; para ello, es necesario romper el criterio de la práctica en abstracto por la práctica concreta situada socialmente en un contexto específico. En tal sentido, la teoría no aparece enfrentada a la práctica como una jerga lingüística limitada para resolver los problemas cotidianos de su propio mundo (Torres del Castillo, Rosa María, 1998), sino que la propia práctica legitima y determina su valor y utilidad.

Por lo tanto, la enseñanza se desarrolla de manera cambiante y diversa; equivale a desarrollar una dinámica de investigación en la que estudiantes y profesores reflexionan sobre lo que acontece en el contexto permanentemente, toda vez que éste se presenta como un medio ecológico de alta complejidad por el mundo de significados que contiene en su interior.

La formación del futuro profesor desde este modelo sugiere la integración teoría y práctica, no tanto en la tradicional petición que la teoría ilumine la práctica, sino que a partir de la reflexión sobre la práctica se construya teoría. Así, la práctica es un referente, eje conductor de la

formación de docentes, la base sobre la cual se estructuran los planes de formación.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El Ministerio de Educación (Minedu), en su afán de mejorar la calidad de la educación y de elevar los niveles educativos, ha considerado como prioritarios los conocimientos que se adquieren en comunicación y matemáticas, sin descuidar la relación con otras asignaturas. Ambas materias son utilizadas a menudo en la vida cotidiana, empleándose como cuando uno tiene que pensar lógicamente, leer, escribir, hablar, escuchar, razonar o resolver algún problema matemático.

Debido a que nuestro Sistema Educativo Nacional requiere docentes que tengan un mejor desempeño profesional, se debe analizar de manera retrospectiva la labor docente que efectuamos en nuestras instituciones educativas. Sobre la base de reflexiones sistemáticas elaboradas, estaremos en posibilidades de diseñar estrategias de solución a los problemas educativos identificados. Tratando de contribuir al análisis, el proceso enseñanza-aprendizaje que se efectúa en el C. N. Felipe Huamán Poma de Ayala, se elaboró el siguiente planteamiento por investigar: ¿cómo influye la actualización de los docentes, en el aprendizaje de la matemática de los estudiantes en el nivel secundario en el C. N. Felipe Huamán Poma de Ayala?

El problema del aprendizaje de las matemáticas es que el estudiante requiere de una interacción directamente con el objeto de estudio. Es decir que el estudiante ha sido limitado por prácticas educativas que tienen que ver con los primeros años de escolaridad y con la forma en que los maestros de matemáticas continúan impartiendo su clase, en la que se le obliga a memorizar, a retener y aplicar una fórmula, un símbolo que no entiende. En ese sentido, los docentes de matemáticas tienen la necesidad, a partir de una formación teórica en el campo de la didáctica, de intentar realizar prácticas educativas distintas con relación a la enseñanza de esta disciplina (Díaz, 1982).

METODOLOGÍA

Diseño

Se ha utilizado un diseño *ex post facto* transversal-correlacional como la estrategia para determinar el grado de relación entre las variables, identificando los factores y las características que contribuyen a la situación dada.

Población

La población objetivo está conformada por los estudiantes y docentes del nivel secundario C. N. Felipe Huamán Poma de Ayala.

Para el estudio, se considera tanto la población de los estudiantes del nivel secundario, como la de los docentes que laboran en el nivel secundario en el curso de matemática.

La población de estudio de estudiantes del nivel secundario es la siguiente: 185 de 1°, 185 de 2°, 200, del 3°, 180 del 4° y, finalmente, 156 del 5°, lo que arroja un total de 906 estudiantes.

En cuanto a la población de estudio relativa a los docentes, en el C. N. Felipe Huamán Poma de Ayala laboran 10 docentes en el nivel secundaria del área de matemática, los cuales se han considerado para el tamaño de la muestra por formar parte del tema de investigación por realizar.

Muestra

La muestra se conformó con una total de 540 estudiantes, de los cuales 110 son de 1°, otros 110 de 2°, 120 de 3°, 107 de 4° y 93 de 5°.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Instrumento utilizado para detectar la actualización docente y sus conocimientos en contenidos de su especialidad

De acuerdo con los objetivos de la investigación, la detección de la actualización pedagógica de los docentes se hizo mediante una encuesta, algunas referencias verbales de los docentes y estudiantes y una prueba de conocimientos.

En la encuesta dirigida a los docentes, se ha empleado la técnica de la medición de actitudes con aplicación del escalograma del tipo Likert (a partir del ítem 14 correspondiente a *planificación educativa* hasta el final) para establecer las características de la actualización y del trabajo docente.

La encuesta dirigida a los docentes respecto de su actualización consta de siete partes:

1. Formación pedagógica. Siete ítems. En esta encuesta, los docentes nos informan sobre su grado académico, título profesional, cómo realizaron su titulación, si tienen estudios de idiomas, si han realizado estudios de diplomado, si tienen estudios de posgrado y si tienen algún trabajo de investigación.
2. Actualización docente. Seis ítems. Los docentes nos informan sobre la antigüedad de su última actualización, dónde la realizó, en qué aspectos se especializó, tipo de actualización, su opinión sobre ella y de los aspectos en los que desearía actualizarse.
3. Capacitación en la institución educativa. Dos ítems. Los docentes comentan si han recibido alguna capacitación para el desarrollo de competencias por parte de la institución educativa; asimismo, si creen necesario capacitarse para mejorar su desempeño docente.
4. Trabajo docente, seis ítems. Se habla acerca de si los docentes se preocupan por los problemas de aprendizaje de los estudiantes y si se reúnen con otros colegas con el fin de discutir sobre tales aspectos para elaborar estrategias de solución, como la formación de grupos heterogéneo o el trabajo en equipo.
5. Estrategias metodológicas, seis ítems. Los docentes nos informan sobre las sesiones y las evaluaciones de los aprendizajes y la relación que existe entre ellas.
6. Proceso de enseñanza-aprendizaje, 17 ítems. Los docentes informan si es necesario tomar en cuenta la opinión y la evolución de los estudiantes para dosificar los contenidos del área y para la evaluación de los aprendizajes adquiridos.

Prueba de conocimientos dirigida a los docentes, respecto de su conocimiento en contenidos de su especialidad

La prueba de conocimientos consta de 30 ítems, los cuales están agrupados en tres categorías (cada una con 10 ítems) que coinciden con el número de componentes del área: *a)* número, relaciones y funciones, *b)* geometría y medida y *c)* estadística y probabilidades.

Cada componente consta de tres partes, que son las capacidades que desarrolla un estudiante en el área de matemática, según lo establece el DCN: *a)* razonamiento y demostración (RD), *b)* comunicación matemática (CM) y *c)* resolución de problemas (RP).

Tabla 1. Esquematización de la prueba de conocimientos de los docentes

Componentes	Número, relaciones y funciones			Geometría y medida			Estadística y probabilidades		
	RD	CM	RP	RD	CM	RP	RD	CM	RP
Capacidades									
Ítem 1	✎								
Ítem 2	✎								
Ítem 3	✎								
Ítem 4	✎								
Ítem 5		✎							
Ítem 6		✎							
Ítem 7			✎						
Ítem 8			✎						
Ítem 9			✎						
Ítem 10			✎						
Ítem 11				✎					
Ítem 12				✎					
Ítem 13					✎				
Ítem 14					✎				
Ítem 15					✎				
Ítem 16					✎				
Ítem 17							✎		

Tabla 2. Esquematación de la prueba de conocimientos de los estudiantes

Componentes	Número, relaciones y funciones			Geometría y medida			Estadística y probabilidades		
	RD	CM	RP	RD	CM	RP	RD	CM	RP
Capacidades									
Ítem 1	✎								
Ítem 2	✎								
Ítem 3		✎							
Ítem 4			✎						
Ítem 5			✎						
Ítem 6				✎					
Ítem 7					✎				
Ítem 8					✎				
Ítem 9						✎			
Ítem 10						✎			
Ítem 11							✎		
Ítem 12							✎		
Ítem 13								✎	
Ítem 14								✎	
Ítem 15									✎
Total ítems	2	1	2	1	2	2	2	2	1

RESULTADOS

Acerca de la encuesta realizada a los docentes

Se analizaron las respuestas de todos los docentes y se hizo un análisis de acuerdo con las partes del instrumento empleado, también se hizo un breve análisis por docente:

Discusión de resultados de acuerdo con las partes de la encuesta

- a) Acerca de la formación pedagógica: En los datos proporcionados por la encuesta a los docentes, se puede apreciar que todos tienen estudios superiores universitarios concluidos; de ellos, ocho docentes eligieron carreras pedagógicas y sólo dos optaron por otra especialidad. En cuanto a los estudios de posgrado, los resultados de la encuesta muestran que tres de ellos son egresados de maestría, pero sin la obtención del grado respectivo.
- b) Respecto de la actualización docente: Los docentes muestran preocupación por el tema, especialmente en aspectos ligados a las estrategias metodológicas. Se observa que la mayoría la realiza en aspectos relacionados con el currículo, pues un gran porcentaje de las instituciones, al momento de programar sus actualizaciones, opta por aspectos que tienen que ver con él.
- c) Planificación educativa: Los docentes, en su totalidad, muestran interés por conocer los objetivos del PAT de las instituciones educativas donde laboran.
- d) Capacitación en la institución educativa: Según los resultados que muestra la encuesta, los docentes se preocupan por mejorar su desempeño, aunque no cuentan con el apoyo de la institución educativa en la organización de cursos de actualización.
- e) Trabajo docente: Se observa que los docentes se interesan en solucionar el problema de aprendizaje de los estudiantes; para ello, utilizan diferentes medios educativos y muestran preocupación por querer compartir sus experiencias en la institución educativa.
- f) Estrategias metodológicas: los resultados de la encuesta indican que los docentes elaboran sus sesiones de aprendizaje y sus evaluaciones de manera que fortalezcan el razonamiento y la creatividad de sus estudiantes.
- g) Proceso de enseñanza-aprendizaje: es preocupación de los docentes lograr el aprendizaje de sus estudiantes, por lo que analizan los contenidos del área y, al momento de las evaluaciones, priorizan las necesidades de sus estudiantes. Los docentes son conscientes de que

la evaluación de los avances académicos se da en todo momento, así que buscan realizar actividades individuales y/o grupales que refuercen el aprendizaje de sus estudiantes.

Acerca de la prueba de conocimientos efectuado por los docentes

- De manera general

- a) 100% de los docentes aprobó la prueba de conocimientos.
- b) El promedio de todos los docentes es 13.87.
- c) De un total de 30 ítems planteados en la prueba de conocimientos a cada uno de los 10 docentes, se contestaron correctamente, en promedio, 21 ítems.
- d) Los docentes con mejor promedio fueron: 4.º (16.67), 2.º (16.00). Los docentes con menor promedio fueron: 5.º (11.33), 3.º (12.00) y 1.º (13.33).

- Por componentes

El promedio por componente es el siguiente:

- a) Número, relaciones y funciones → 15.20.
- b) Geometría y medida → 14.40.
- c) Estadística y probabilidades → 12.00.

De los resultados obtenidos del examen, se observa que en el primer componente (*número, relaciones y funciones*), los docentes que laboran en 2.º obtuvieron el mayor puntaje (18) y los docentes que laboran en 5.º obtuvieron el menor puntaje (12).

Asimismo, que en el segundo componente (*geometría y medida*), los docentes que laboran en 2.º y en 4.º obtuvieron el mayor puntaje (16) y los docentes que laboran en 5.º obtuvieron el menor puntaje (12).

Por último, se aprecia que en el tercer componente (*estadística y probabilidad*), los docentes que laboran en 4.º obtuvieron el mayor puntaje (18) y los docentes que laboran en 3.º obtuvieron el menor puntaje (08).

- Por capacidades

El promedio por capacidades es:

- a) Razonamiento y demostración → 14.80.
- b) Comunicación matemática → 12.40.
- c) Resolución de problemas → 14.40.

De los resultados obtenidos del examen, se observa que en la primera capacidad (razonamiento y demostración), los docentes que laboran en 2.º y en 4.º lograron el mayor puntaje (18) y los docentes que labora en 1.º y en 5.º obtuvieron el menor puntaje (12).

También se observa que en la segunda capacidad (comunicación matemática), los docentes que laboran en 2.º y en 4.º obtuvieron el mayor puntaje (14) y los docentes que laboran en 5.º obtuvieron el menor puntaje (10).

Por último, se aprecia que en la tercera capacidad (resolución de problemas), los docentes que laboran en 4.º obtuvieron el mayor puntaje (18) y los docentes que laboran en 3.º y en 5.º obtuvieron el menor puntaje (12).

- Por contenidos

De los resultados obtenidos en la prueba de conocimientos de los docentes, se observa que el tema de operaciones con números racionales es el que alcanzó el mayor promedio (20) y fueron los docentes de 5.º quienes lo obtuvieron.

También se observa que el tema de menor promedio es *ocurrencia de un evento* (04). Fueron los docentes de 1.º (0.0), 3.º (0.0) y 5.º (0.0) quienes lo obtuvieron.

- Por docentes

- a) De primero. Obtuvieron el mayor promedio (16) en el componente de *número, relaciones y funciones* y el menor promedio (10) en el componente *estadística y probabilidades*. De acuerdo con el promedio por capacidades; obtuvieron el mayor promedio (14) en *razonamiento y demostración y resolución de problemas*, mientras que obtuvieron el menor promedio (12) en *comunicación matemática*.
- b) El mayor promedio (20) en contenidos lo obtuvieron en *operaciones con números racionales; polinomios; tanto por ciento; ángulos; triángulos; análisis combinatorio, y medidas de tendencia central*, mien-

tras que obtuvieron el menor promedio (00) en *tablas de distribución de frecuencias y ocurrencia de un evento*.

c) De segundo. Obtuvieron el mayor promedio (18) en el componente de *número, relaciones y funciones* y el menor promedio (14) en el componente *estadística y probabilidades*.

d) De acuerdo con el promedio por capacidades, obtuvieron el mayor promedio (18) en *razonamiento y demostración* y el menor promedio (14) fue en *comunicación matemática*.

El mayor promedio (20) en contenidos se obtuvo en *operaciones con números racionales, razones y proporciones; sistema de numeración; tanto por ciento; ángulos; áreas; segmentos; tablas de distribución de frecuencias y medidas de tendencia central*. Y el menor promedio (10) se obtuvo en *polinomios; polígonos; triángulos; análisis combinatorio; ocurrencia de un evento y espacio muestral*.

a) De tercero. Se obtuvo el mayor promedio (14) en las componentes de *número, relaciones y funciones y geometría y medida* y el menor promedio (08) en componente *estadística y probabilidades*.

De acuerdo con el promedio por capacidades, en las tres capacidades se obtuvo el mismo promedio (12).

El mayor promedio (20) en contenidos se obtuvo en *operaciones con números racionales; polinomios; polígonos, y segmentos* y el menor promedio (00) en *ocurrencia de un evento*.

b) De cuarto. Obtuvieron el mayor promedio (18) en la componente de *estadística y probabilidades* y el menor promedio (16) en las componentes *número, relaciones y funciones y geometría y medida*.

De acuerdo con el promedio por capacidades, en la que se obtuvo el mayor promedio (18) fue en *razonamiento y demostración y resolución de problemas* y en la que se obtuvo el menor promedio (14) fue en *comunicación matemática*.

El mayor promedio (20) en contenidos se obtuvo en *operaciones con números racionales, razones y proporciones; sistema de numeración; áreas; segmentos; triángulos; análisis combinatorio; tablas de distribución de frecuencias; medidas de tendencia central, y espacio*

muestral; el menor promedio (10) se obtuvo en *polinomios*; *tanto por ciento*; *ángulos*; *polígonos* y *ocurrencia de un evento*.

- c) De quinto. Se obtuvo el mayor promedio (12) en las componentes *número, relaciones y funciones* y *geometría y medida*, y el menor promedio (10) en la componente *estadística y probabilidades*.

De acuerdo con el promedio por capacidades, en la que se obtuvo el mayor promedio (12) fue en *razonamiento y demostración* y *resolución de problemas* y en la que se obtuvo el menor promedio (10) fue en *comunicación matemática*.

El mayor promedio (20) en contenidos se obtuvo en *operaciones con números racionales, razones y proporciones*; *áreas*; *triángulos*; *análisis combinatorio*, y *espacio muestral*, y el menor promedio (00), en *tanto por ciento*; *ángulos*; *tablas de distribución de frecuencias* y *ocurrencia de un evento*.

Acerca de la prueba de conocimientos efectuado por los estudiantes

- a) De los 540 estudiantes de educación secundaria, aprobaron la prueba de conocimientos 411, quienes representan 76.19%.
- b) El promedio de todos los estudiantes es 13.87%.
- c) De un total de 15 ítems planteados en la prueba de conocimientos a cada uno de los 540 estudiantes, se contestaron correctamente, en promedio, nueve ítems.
- d) Los grados con mejor promedio fueron 4.o (13.89) y 2.o (13.01) y los grados con menor promedio fueron 1.o (10.59), 3.o (10.63) y 5.o (10.67).

- Por componentes

El promedio por componente es:

- a) Número, relaciones y funciones → 12.15.
- b) Geometría y medida → 12.32.
- c) Estadística y probabilidades → 10.80.

De los resultados proporcionados por la *prueba de conocimientos*, se observa que en el primer componente (*número, relaciones y funciones*), los grados de 2.º y 4.º obtuvieron los mayores puntajes (13.62 y 13.56) y los

grados de 1.º, 3.º y 5.º obtuvieron los puntajes menores, pero aprobatorios (10.81, 11.70 y 11.08).

También, que en el segundo componente (*geometría y medida*), los grados 2.º y 4.º obtuvieron los mayores puntajes (13.62 y 14.67) y los grados de 1.º, 3.º y 5.º obtuvieron los puntajes menores, pero aprobatorios (10.92, 11.10 y 11.28).

Por último, se aprecia que en el tercer componente (*estadística y probabilidad*), los grados 2.º y 4.º obtuvieron los mayores puntajes (11.78 y 13.44) y los grados de 1.º, 3.º y 5.º obtuvieron puntajes desaprobatorios (10.05; 09.10 y 09.64).

- Por capacidades

El promedio por capacidades es:

- a) Razonamiento y demostración → 11.77.
- b) Comunicación matemática → 11.08.
- c) Resolución de problemas → 12.43.

De los resultados obtenidos en la *prueba de conocimientos*, se observa que en la primera capacidad (*razonamiento y demostración*), los grados 2.º y 4.º obtuvieron los mayores puntajes (13.41 y 14.67); los grados 1.º y 3.º obtuvieron puntajes desaprobatorios (10.49 y 09.50), y 5.º grado obtuvo un puntaje bajo, pero aprobatorio (10.77).

También que en la segunda capacidad (*comunicación matemática*), los grados de 2.º, 3.º y 4.º obtuvieron puntajes bajos, pero aprobatorios (12.32; 11.30 y 11.67), y los grados 1.º y 5.º obtuvieron puntajes desaprobatorios iguales (10.05).

Por último, se aprecia que en la tercera capacidad (*resolución de problemas*), 4.º grado obtuvo el mayor puntaje (15.33), seguido del 1.º grado (13.30); mientras que los docentes que laboran en 1.º, 3.º y 5.º obtuvieron puntajes menores de (11.24; 11.10 y 11.18).

- Por contenidos

De los resultados obtenidos en la prueba de conocimientos de los estudiantes, se observa que el tema segmentos obtuvo el mayor pro-

medio (14.45), y fueron los grados 2.º (17.30) y 4.º (16.67) los de mayor puntaje.

También se observa que el tema de menor promedio es *ocurrencia de un evento* (09.77), y fueron los grados 1.º (07.03), 3.º (08.00) y 5.º (10.26) los que lo obtuvieron.

- Por grados

Primer grado obtuvo el mayor promedio (10.92) en el componente de *geometría y medida* y el menor promedio (10.05) en el componente *estadística y probabilidades*. El mayor promedio (11.24) por capacidades se obtuvo en *resolución de problemas* y el menor promedio (10.05) en *comunicación matemática*. El mayor promedio (12.97) en contenidos lo obtuvo en *segmentos* y el menor promedio (07.03) en *ocurrencia de un evento*.

Segundo grado obtuvo el mayor promedio (13.62) en el componente de *número relaciones y funciones* y el menor promedio (11.78) en el componente *estadística y probabilidades*. El mayor promedio (13.41) por capacidades lo obtuvo en *razonamiento y demostración* y el menor promedio (12.32) en *comunicación matemática*. El mayor promedio (17.30) en contenidos lo obtuvo en *segmentos* y el menor promedio (10.27) en *medidas de tendencia central*.

Tercer grado obtuvo el mayor promedio (11.70) en el componente *número, relaciones y funciones* y el menor promedio (09.10) en el componente *estadística y probabilidades*. El mayor promedio (11.30) por capacidades lo obtuvo en *comunicación matemática* y el menor promedio (09.50) en *razonamiento y demostración*. El mayor promedio (15.00) en contenidos lo obtuvo en *áreas* y el menor promedio (06.50) en *ángulos*.

Cuarto grado obtuvo el mayor promedio (14.67) en el componente de *geometría y medida* y el menor promedio (13.44) en el componente *estadística y probabilidades*. El mayor promedio (15.33) por capacidades lo obtuvo en *resolución de problemas* y el menor promedio (11.67) en *comunicación matemática*. El mayor promedio (17.78) en contenidos lo obtuvo en *razones y proporciones* y en *ángulos* y el menor promedio (08.89) en *áreas*.

Quinto grado obtuvo el mayor promedio (11.28) en el componente *geometría y medida* y el menor promedio (9.64) en el componente *estadística y probabilidades*. El mayor promedio (11.18) por capacidades lo obtuvo en *resolución de problemas* y el menor promedio (10.05) en *comunicación matemática*. El mayor promedio (13.33) en contenidos lo obtuvo en *segmentos* y el menor promedio (08.72) en *polígonos*.

RESULTADOS

De acuerdo con los objetivos, el análisis y discusión de resultados y la hipótesis, se concluye lo siguiente:

- La actualización docente en contenidos de área influye en el aprendizaje de la matemática en los estudiantes; lo cual se puede apreciar mediante el coeficiente de correlación de Pearson obtenido ($r = 0.943$), que resultó ser una correlación positiva muy fuerte; es decir, “a mayor actualización docente en contenidos de área, mayor es el rendimiento académico del grado a cargo”.
- Los estudiantes con notas sobresalientes (15-20), en mayor porcentaje, pertenecen a aquellos grados que están a cargo de los docentes actualizados (2.º y 4.º).
- De 100% de estudiantes (73) que están a cargo de los docentes *actualizados* (2.º y 4.º), 95% obtuvo notas mayores a 10.
- De 100% de estudiantes (116) que están a cargo de los docentes *no actualizados* (1.º, 3.º y 5.º), 65% obtuvo notas mayores a 10.
- Los grados donde laboran los docentes actualizados tienen el mayor promedio de notas.
- Los temas en los cuales los estudiantes tienen el menor promedio pertenecen al componente *estadística y probabilidades*.

REFERENCIAS

- Acevedo Díaz, J. A. (1996). *TIMSS Proyecto Internacional de Evaluación del Aprendizaje Escolar en Ciencias*. Andalucía: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, Inspección de Educación, Delegación Provincial de Huelva.
- Aguirre Gómez, M. (2005). Desde primaria se necesitan especialistas en matemáticas. *País Digital*, 19-21.
- Aparicio, E. y Cantoral, R. (2006). Profesores y alumnos en el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Chile: Centro de Estudios Educativos, A. C.
- Aula Fácil. Didáctica en la Educación. *Fundamentos del método didáctico para la docencia*. Recuperado de <https://www.aulafacil.com/cursos/didactica/como-ensenar/el-proceso-de-enseñanza-l26859>
- Ávila, A., Figueras, O., Mancera, E. y Waldegg, G. (1988). *Lógica Infantil. Matemáticas, primera parte*, vol. 1 y 2. México: INEA.
- Barriga Hernández, C. (2003). Investigación educacional II. Texto Autoinstruccionado. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Educación. Programa de Bachillerato.
- Carr, W. (1996) En qué consiste una práctica educativa. En *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Cohan, W. (1996). Filosofía de la educación. *Aula N.º 8*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Cueto, S. (2003). Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en matemática. *Economía y Sociedad*, 50.
- Cullen, C. (1996) La docencia como virtud, en *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro: bases para un currículo de formación ética y ciudadana*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Chevallard, Y, Gascón, J. y Bosch, M. (1997). Estudiar Matemáticas. El eslabón perdido entre la enseñanza y el aprendizaje. *Cuadernos de Educación*. Barcelona: Horsori Editorial.
- Darling-Hammond, L. (1992). *Formación del docente*. México.

- Davini, M. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente. En *Perfil del docente y estrategias de formación*. Lima: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Delgado, Ch. (2005). *Educación desde la Crisis*. Revista Iberoamericana de Educación. Lima: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Díaz Barriga, Á. (1982). *Aprendizaje de la matemática*. Lima: Editorial Trillas.
- Domínguez, C. (1999). *El desempeño docente, las metodologías didácticas y el rendimiento de los alumnos de la Escuela Académica Profesional de Obstetricia de la Facultad de Medicina*. Tesis universitaria. Lima: UNMSM.
- Dubinsky, E. (1996). El aprendizaje cooperativo de las matemáticas en una sociedad no cooperativa. *Revista Cubana de Educación Superior*, 2-3. La Habana: Universidad de las Habanas.
- Fernández, M. (2004). Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos. En Sánchez, J. y Santos, I. *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SCEL, 715-734.
- Flores Barboza, J. (1990). *Problemas educativos de la realidad peruana*. Lima: UNMSM.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Editorial Siglo XXI.
- Gadamer, H. (1992). *Verdad y Método II*, 30. Marburgo: Sígueme.
- Kohan, W. (1996). *Filosofía de la educación. Algunas perspectivas actuales*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 26.
- Morales Velásquez, C. (2008). Evaluación del Aprendizaje por Competencias. *Tecnología y Comunicación Educativa*, 22 (46). México: Consejo Editorial/ Unidad de Investigación.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008). *Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo*. Recuperado de <http://www.unesco.org/education/gmr2008/capitulo1.pdf>
- Pérez Gómez, Á. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pérez Gómez, Á. (2000). La formación de maestros, un problema planteado. Madrid: Centro de Estudios Educativos.

Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente de Docentes 2007-2011. *El Comercio*, 6.

Richard, P. (2002). *Conceptos de la Educación*, Barcelona: Paidós, 26.

Rodríguez, J. M. (1995). *Formación de profesores y prácticas de enseñanza. Un estudio de caso*. Huelva: Universidad de Huelva.

Torres del Castillo, R. M. (1998). Nuevo papel docente. ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo? *Perfiles Educativos*, 82, México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Panorama general de la asesoría técnica pedagógica en México: momentos históricos más relevantes, tensiones y retos

Norma Nélide Reséndiz Melgar

Resumen

La asesoría técnica pedagógica es una función con una larga tradición en la educación básica en México. En general, los asesores han sido personal de apoyo —docentes que acompañan pedagógicamente a sus pares— que trabaja en las instancias intermedias, tanto en las secretarías de educación estatales, como en los sectores y zonas escolares.

En diferentes reformas educativas se ha planteado la importancia de estos asesores; sin embargo, existe poca información acerca de las actividades que efectivamente realizan, los momentos históricos que han configurado esta función, y las tensiones y retos más significativos para su mejora. Este texto es una introduc-

Abstract

Pedagogical technical advice is a function with a long tradition in basic education in Mexico. In general, the advisors have been supported personnel —teachers who pedagogically accompany their peers— who work in the intermediate instances, both in the State Secretariat of Education, as well as in the sectors, districts, and school zones.

In different educational reforms, the importance of these advisers has been raised; however, there is little information about the activities they do, the historical moments that have configured this function, and the most significant tensions and challenges for their improvement. This text is an introduction to such aspects; begins

NORMA NÉLIDA RESÉNDIZ MELGAR. Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, Secretaría de Educación Pública, México. Contacto: [n.nelidarm@gmail.com].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 21, núm. 1, enero-junio 2019, pp. 155-174.
Fecha de recepción: 3 de mayo de 2019 | Fecha de aceptación: 10 de julio de 2019.

ción a tales aspectos; inicia con los momentos que han definido la función de asesoría en México; luego, se plantean algunas tensiones que han prevalecido en ésta y, finalmente, se sugieren ciertos retos para su mejora, lo cual pretende contribuir al análisis de esta función en el panorama educativo mexicano.

PALABRAS CLAVE

Asesoría técnica pedagógica, acompañamiento escolar, educación básica, política educativa, reforma educativa.

with the moments that have defined the advisory function in Mexico, then some tensions that have prevailed in it are raised and, finally, certain challenges are suggested for its improvement, which aims to contribute to the analysis of this function in the Mexican educational panorama.

KEYWORDS

Pedagogical technical advice, coaching, school support, basic education, educational policy, educational reform.

La asesoría técnica pedagógica tiene una historia incierta e imprecisa en el Sistema Educativo Mexicano; es un cargo escasamente documentado y poco investigado en el panorama nacional en educación básica. De igual manera, cuenta con exiguos referentes y tradición histórica que delimiten sus actividades, márgenes de acción y responsabilidades (Calvo, 2007). A lo largo de varias décadas, gran parte de la actuación de estos asesores ha estado definida por orientaciones, talleres, lineamientos de programas educativos y recomendaciones con un peso jurídico endeble en términos de sus obligaciones y encargos específicos en los sistemas educativos estatales, las supervisiones de zona escolar y escuelas. Esto ha tenido como consecuencia que sus prácticas pedagógicas varíen de un nivel, contexto y servicio educativo a otro. Como señala Calvo Pontón, son “personajes que se han mantenido en la oscuridad en el Sistema Educativo Mexicano” (Calvo, 2007).

Con la finalidad de contribuir al análisis, la reflexión y el desarrollo de propuestas de mejora para esta función, el presente texto se organiza en los apartados siguientes: 1) momentos clave para comprender el desarrollo del acompañamiento pedagógico en México, donde se describen las principales etapas históricas por las que ha atravesado esta función,

y 2) la situación de los asesores técnico-pedagógicos: entre indefiniciones, tensiones y retos, en el que se presentan algunos de los diferentes planteamientos que han atravesado a la asesoría de manera contrapuesta y ciertos aspectos pendientes para impulsar su mejora.

Momentos clave para comprender el desarrollo del acompañamiento pedagógico en México

La trayectoria y definición de la asesoría técnica pedagógica puede ubicarse en tres momentos históricos: *a)* el primero, referido a su surgimiento y desarrollo inicial; las causas que justificaron su comienzo y la tendencia de vincular la asesoría con la implementación de programas educativos específicos, y con la necesidad de favorecer la descentralización educativa; *b)* el segundo, donde surge una visión de la asesoría como una función especializada dirigida a la conducción, operación y concreción de programas educativos, la cual es desarrollada por “maestros comisionados”, que tendrán como núcleo de su actividad apoyar a las escuelas para la implementación de reformas y propuestas educativas mandatadas desde instancias centrales, tanto a nivel federal, como estatal; *c)* el tercer momento aborda el planteamiento de la reforma educativa de 2013 respecto de los asesores técnicos, y *d)* el cuarto y último momento describe, de manera general, la crisis que se vivió en el país en cuanto a la evaluación del desempeño de estos asesores.

a) Primer momento: el origen de la asesoría técnica pedagógica.

El primer momento se ubica en lo que Alberto Arnaut (2006) identifica como el *origen del apoyo técnico-pedagógico en México*, el cual corresponde con el inicio mismo del Sistema Educativo Nacional; en ese entonces, las labores de acompañamiento pedagógico y asesoría eran realizadas por los supervisores, quienes eran los encargados de formar y capacitar a los maestros, pues éstos se habían incorporado al servicio sin previo paso por las escuelas normales y requerían mejorar sus habilidades docentes.

Décadas después, la entrada de nuevos maestros al sistema educativo y su acelerada expansión dio poco espacio a las labores de acompañamiento. Como señala Arnaut (2006: 21), “el principal papel de los supervisores fue desempeñar funciones acordes con la política expansiva y uniformizadora, además de garantizar la paz en un sistema que estaba creciendo a ritmos muy acelerados”. El sistema educativo había crecido a grandes pasos y en dimensiones inusitadas; así, de 1920 a 1970, el total de profesores federales pasó de tres mil a 300 mil (Arnaud, 2006), por lo que, en este periodo, la función de acompañamiento se diluyó al privilegiar la operación del Sistema.

Hasta los setenta, en el periodo de Fernando Solana como secretario de Educación Pública, resurge la función de apoyo técnico-pedagógico, con la creación de equipos técnicos para desarrollar nuevos modelos pedagógicos bajo el cobijo del Programa *Educación para Todos*, conformado por subprogramas. De igual manera, se comenzó a propiciar la primera descentralización educativa, que requirió formar equipos técnico-pedagógicos en cada entidad federativa. De esta manera surgió una lógica de operación de la asesoría conformada por dos elementos: a) estar ligada a la implementación de programas específicos y b) favorecer la descentralización educativa (Arnaud, 2006).¹

b) Segundo momento: una asesoría técnica pedagógica dirigida a la implementación de reformas educativas.

El segundo momento importante para la función de acompañamiento se dará en los noventa, con la firma del *Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa*. Traerá consigo el fortalecimiento de los equipos técnico-pedagógicos de los estados y la implementación de programas educativos federales. De este modo, “la función de apoyo técnico-pedagógico llegó a ocupar un espacio cada vez más importante en la conducción y operación

¹ Otros autores, como Tapia García (2008), ubican la aparición del asesor técnico pedagógico en los ochenta, en los documentos normativos y administrativos de la estructura organizativa de las jefaturas de sector y la supervisión escolar de educación primaria, en los cuales se refería a éstas como *apoyo técnico pedagógico*; aunque desde 2001-2002 ya se utilizaba la palabra *asesor*.

en el ámbito central de la Secretaría de Educación; pero, también en la conducción, operación y concreción de todos los programas educativos que se pusieron en marcha a partir de 1992” (Arnaut, 2006: 25).

Así, gradualmente, el acompañamiento pedagógico se convirtió en una función especializada desarrollada por un personal concreto: los asesores, quienes eran básicamente maestros en servicio *comisionados* como auxiliares, apoyos o asesores técnicos (Arnaut, 2006).

Dada la indefinición de funciones de estos asesores y diversos problemas ligados con su labor, en 2004 el Consejo Nacional de Autoridades Educativas conformó la Comisión Secretaría de Educación Pública (SEP)-Autoridades Educativas, con la intención de elaborar una normativa que regulara el servicio técnico-pedagógico, lo cual dio origen al Servicio de Asesoría Académica a la Escuela (SAAE), que en un primer momento estuvo a cargo de los Centros de Maestros y las instancias responsables de formación continua (Cordero, Fragoza y Vázquez, 2015).

Posteriormente, este Servicio coexistirá con otro también relacionado con la asesoría: los Centros de Desarrollo Educativo (Cede), en los cuales la función de supervisión se reestructuraba por regiones, en lugar de zonas escolares. Dicha regionalización será orientada después por el Sistema Regional de Asesoría Académica a la Escuela (Siraae). Finalmente, la propuesta no prevalecerá en todo el país (Cordero, Fragoza y Vázquez, 2015).

En este segundo momento, los asesores fueron parte central de los equipos técnicos estatales y de los Centros de Maestros, convirtiéndose en “los protagonistas de los procesos de difusión e introducción —con miras a la implantación— de los componentes de la reforma hacia las escuelas. [Al ser] los responsables de comunicar al personal de ‘la estructura educativa’ (directores de área, jefes de departamento, personal de supervisión escolar), el contenido de los programas a implantar” (Tapia, 2008: 5). El proceso en el que se privilegió para ello fue la estrategia de “cascada”.²

² Esta estrategia se refiere a que “en la estrategia de difusión e introducción de los componentes de la reforma, referida como ‘en cascada’, los equipos técnicos de la SEP capacitan a los equipos técnicos estatales. Estos últimos, informan o transfieren los contenidos a los directivos y los miembros de las ‘mesas técnicas’ del nivel educativo. Según la estrategia operativa desarrollada en cada entidad, los equipos estatales

En esta etapa, también cambió la manera de concebir la escuela y la reforma educativa. Poco a poco se tendió a una visión donde la autogestión, el diagnóstico de necesidades, la atención a las demandas locales, la diversidad y la multi e interculturalidad comenzaron a llamar a la puerta, ampliando las peticiones y responsabilidades de la institución escolar, lo que aunado a los requerimientos pedagógicos del nuevo currículo de 1993 y posteriores, incrementó la necesidad de que los asesores pedagógicos apoyaran a las escuelas en sus esfuerzos de transformación, lo que vino a aumentar y diversificar la labor de estos (Castro, 2008).

Desde ese momento, las escuelas han estado sometidas a un proceso continuo de reforma; un incremento de demandas y exigencias tanto pedagógicas, como administrativas, y al aumento de programas educativos de diversa índole (Tapia, 2008). Adicionalmente, en el ámbito internacional comenzaron a crearse sistemas de apoyo externo a las escuelas frente al fracaso de las reformas educativas, los cuales se han llevado a cabo en diferentes países del mundo anglosajón, como Estados Unidos, Inglaterra, Australia, Singapur, Nueva Zelanda, y de Iberoamérica, como España, Chile y Perú, entre otros (Cordero, Fragoza y Vázquez, 2015).

De este modo, a partir de los noventa y hasta el inicio del nuevo siglo en México (2013), los asesores pedagógicos tuvieron como tareas centrales la operación y ejecución de diversos programas y proyectos pedagógicos federales relativos a la política educativa nacional en las escuelas; el diseño e impartición de cursos y talleres de actualización, y la elaboración e instrumentación en los estados de propuestas de proyectos educativos y de contenidos pedagógicos específicos, principalmente (Calvo, 2007 y Cordero, Fragoza y Vázquez, 2015).

y miembros de las mesas técnicas, les dan una capacitación a los asesores de Centro de Maestros, a los supervisores escolares o a los ATP adscritos a los Sectores y Zonas Escolares, según el caso. Éstos, por su parte, son responsables de comunicar la información a los directivos escolares y a una proporción mayor o menor de los profesores frente a grupo, según el componente de la reforma del que se trate. En algunos casos, un docente, el ATP escolar o el director, es el responsable de ofrecer la información al resto del personal docente de un establecimiento” (Tapia, 2008: 6).

Sin embargo, esta aparente claridad en la función de asesoría, vinculada con los componentes mencionados no fue tan transparente, y a lo largo del periodo aludido comenzaron a mostrarse ciertos problemas vinculados con la asesoría pedagógica, entre los más relevantes:

- Inequidad en las condiciones de operación de los equipos técnicos estatales compuestos por los asesores técnico pedagógicos, tanto desde el punto de vista material (infraestructura, equipo tecnológico, mobiliario, entre otros), como de la actualización, contextos de trabajo, habilidades técnicas de estos equipos y cantidad de escuelas a atender (algunas muy alejadas de la supervisión escolar o del lugar donde radicaba el asesor).
- Carencia de preparación o capacitación adecuada para la función que desarrollaban los asesores; esto derivó en prácticas apegadas a la normatividad y vigilantes de ésta, burocráticas y anquilosadas, lo que redujo la calidad de las prácticas de asesoría.
- Ambigüedad e indefinición en las funciones que realizaban los asesores, lo que propició falta de seguridad y de continuidad en los proyectos en que participaban.
- Falta de una planeación conjunta e integral del trabajo de los equipos de asesores que facilitara la coordinación entre éstos y favoreciera el logro de objetivos en las escuelas.
- Débil posición laboral, ya que se llegaba a la asesoría técnica por vías informales, por invitación de un funcionario o directivo (con el aval del sindicato) y en tanto docentes comisionados. Usualmente, prevalecieron intereses político-sindicales para la asignación de la comisión, en lugar de pedagógico-académicos, lo que disminuyó su posibilidad de influencia para la transformación educativa en las escuelas.
- Realización de tareas que correspondían a otras funciones, ya sea de los supervisores escolares o de los jefes de sector, con lo que se perdía el sentido propio de la función de asesoría.
- Aumento de la carga administrativa y burocrática ligada con la implementación de programas, proyectos y convocatorias, lo que inci-

dió en el incremento de actividades para las escuelas y para los propios asesores; además, mermó el trabajo pedagógico de éstos (Calvo, 2007; Castro, 2008; López, Reyes y Guerra, 2009; Reyes y López, s. d).

Asimismo, problemas de otra índole comenzaron a revelarse. En los años cercanos a la reforma educativa de 2013, se empezó a vincular a estos asesores con la idea de que eran “aviadores”, “comisionados al servicio del sindicato”, entre otros. El propio titular de la SEP, Emilio Chuayffet, expresó, en 2014, que esta dependencia desconocía la cantidad de personal comisionado, aunque calculaba que era cercana a poco más de 10 mil docentes, sin contar los datos de ciertos estados (Periodistas digitales, 2014); no obstante, hay otras fuentes que refieren cerca de 70 mil (Redacción Zeta, 2014), o bien, una cantidad mucho menor, 2 mil (Martínez, 2016), lo cual revela la posible imprecisión de los datos acerca de quiénes eran y cuántos asesores había en ese entonces.

De igual forma, la subsecretaria de Educación Básica de ese momento, Alba Martínez Olivé, comentó que “los comisionados son personas que han abandonado las aulas y fueron asignados a labores de apoyo a los centros escolares por favoritismo [...] refirió específicamente a los asesores Técnicos Pedagógicos, al asegurar que con la reforma educativa no habrá comisionados realizando funciones de asesoría” (Redacción, 2014), por lo que con esta reforma “se eliminan los comisionados” (Redacción. Tecnología en secundarias generales, 2014).

Al mismo tiempo, algunas secretarías de educación estatales señalaron que este personal comisionado trabajaba en áreas de las subsecretarías de educación básica locales eran inspectores, asesores técnico-pedagógicos o llevaban a cabo actividades administrativas; sin embargo, también mencionaban que algunos llegaban a desenvolverse dentro del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) (Martínez, 2016; Mayorga, 2014; Milla, 2017; Redacción Zeta, 2014; Zona escolar 405. Coahuila, 2014). Otros actores, en cambio, apuntaron que se habían creado puestos en las escuelas para justificar la existencia de dicho personal y que fueron metidos de manera innecesaria a las escuelas (Aguilar, 2014), o bien, que

cobran un salario sin asistir a los planteles educativos (Redacción El Heraldo SLP, 2014).

En tal periodo también se hicieron públicas otras situaciones relacionadas con dicho personal, como su inexistencia en el organigrama oficial, el escalafón magisterial y la falta de nombramiento y categoría salarial reconocida por la Secretaría de Hacienda (S. A., 2016). Este escenario, junto con lo anterior, se reveló a partir de la publicación de la *Ley General del Servicio Profesional Docente* (LGSPD) y del *Censo de escuelas, maestros y alumnos de educación básica y especial* que realizó el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (Torres, 2014), lo que constituye el tercer momento de la asesoría.

c) Tercer momento: la asesoría técnica pedagógica en la reforma educativa de 2013.

En mayo de 2019, aún se discutía y debatía en México acerca de la reforma educativa que orientó las labores en el periodo de gobierno 2012-2018. Actualmente, se critica que esta reforma no fue efectivamente educativa y que tampoco contribuyó a mejorar la calidad de la educación, por lo que se busca —y finalmente se ha logrado— su abrogación jurídica.

Pero ¿qué pretendió esta reforma en relación con los asesores técnicos pedagógicos? Al respecto, se pueden mencionar por lo menos esta cuestión:

- Determinar que los procesos de promoción o ascenso vertical —entre los que se encuentra la asesoría— se realizarán por medio de concursos de oposición para su ingreso (Cámara de Diputados, 2016), con lo que se ampliaba la posibilidad de ser asesor para cualquier maestro en servicio que deseara participar, al cumplir ciertos requisitos y tener resultados satisfactorios en la evaluación correspondiente.

Además, en la Ley General del Servicio Profesional Docente (Presidencia de la República, 2013), se decretó lo siguiente:

- La regulación de la figura de este asesor, tanto en su ingreso (promoción), como en su desempeño por medio de procesos de evaluación criterios y basados en estándares.

- La definición de su carácter académico al constituirlo como agente de mejora de la calidad de la educación para las escuelas, a partir de funciones de naturaleza técnico-pedagógica, en contraposición con las administrativas.
- El diseño de un perfil, parámetros e indicadores que caracterizarán a esta función, y los conocimientos, habilidades y actitudes que debería poseer quien la ocupara.
- El planteamiento de la existencia de dos tipos de asesores técnico pedagógicos, por promoción, que ingresan al servicio mediante un concurso con función permanente, y los de reconocimiento, con función temporal con duración de hasta cuatro ciclos escolares.
- La ubicación de su labor en el marco del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE), el cual, como se verá más adelante, determina que los asesores trabajen en el marco de la supervisión de zona escolar.
- El establecimiento de un periodo de inducción a la función con duración de dos años, así como acciones de formación continua para ésta.
- La prohibición de que los asesores se dediquen a actividades administrativas.

Adicionalmente, un aspecto que resultó de gran impacto en la organización, funcionamiento y operación cotidiana de las secretarías de educación pública estatales:

- La exigencia de implementar un programa integral que organizara y estructurara debidamente las funciones y la adscripción del personal con funciones de asesoría técnica pedagógica en servicio, considerando que, sólo el personal que cumpliera con los requisitos que las autoridades educativas determinaran expresamente, podrían continuar en labores en tales secretarías. También se estipulaba que quienes no cumplieran con lo anterior, deberían reintegrarse a sus funciones docentes (Presidencia de la República, 2013).

Como se señaló, existían ciertas dudas acerca de las labores que realizaba dicho personal, lo que justificó la decisión anterior; sin embargo, esto dejó a las secretarías de educación estatales en una situación de vulnera-

bilidad, ya que los asesores implementaban los programas federales en el ámbito local y asumían otras funciones.

d) Cuarto momento: la crisis de la primera evaluación de desempeño de los asesores técnico pedagógicos.

Los asesores técnicos pedagógicos regresaron a las aulas y escuelas, a excepción de aquellos que se quedaron en las secretarías de educación pública estatales en los primeros 18 meses que siguieron a la promulgación de la ley citada; lo que planteó la necesidad de comenzar procesos de evaluación que permitieran la incorporación de docentes en servicio a esta función regulada ahora por la LGSPD. Llegado el ciclo escolar 2015-2016, se realizó la primera evaluación para el ingreso (promoción) a la función de asesoría técnica pedagógica.

En esta primera evaluación participaron 7 614 sustentantes; de los cuales, 42.4% resultó idóneo (3 228) (CNSPD, 2015), pero dos años después se leía en los periódicos: “Rechaza INEE instrumentos de evaluación para Asesores Técnico Pedagógicos” (Juárez, 2017).

La SEP y el INEE: problemas en evaluación de ATP

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), instancia encargada de la regulación y supervisión de las evaluaciones federales, rechazó los instrumentos de evaluación de los asesores técnicos pedagógicos, argumentando que tales instrumentos no cumplían los criterios técnicos establecidos por el Instituto, por lo que “los resultados de dicha evaluación no pueden considerarse válidos para determinar las competencias del personal evaluado” (Juárez, 2017: s. d.), lo que llevó a reprogramar esta evaluación para el año siguiente.

Los asesores involucrados protestaron; señalaron irregularidades en el proceso, falta de creación de las plazas prometidas y ausencia de seriedad la evaluación (Miranda, 2017). Expresaron su disgusto mediante protestas públicas en las secretarías de educación pública estatales y hablaron de que ellos cumplieron en tiempo y forma; sin embargo, el INEE no expresó

la desazón que esta decisión le generaba: “Ha sido verdaderamente desgastante porque ha sido un proceso donde hemos vivido incertidumbre” (Hernández, 2017: s. d.). Se leían relatos acerca de que “los maestros evaluados se presentaron ante las autoridades educativas estatales para exigir los resultados que debían darse el 11 de agosto, después de dos años de inducción, de una evaluación en tres fases, que incluía un plan de intervención de dos meses, informe de responsabilidades por parte de la autoridad educativa inmediata, y un examen con duración de cuatro horas (González, Rivera y Guerra, 2017: s. d.).

Nuevamente, el proceso de Reforma era cuestionado, justo en el inicio de un nuevo ciclo escolar; ahora, entre otros aspectos, por problemas técnicos. Aunque en 2018 la historia ya había cambiado, ahora se hablaba, en plena campaña electoral por la Presidencia de la República, de la “derogación de la mal llamada Reforma Educativa” (AMLO, 2019).

La situación de los asesores técnicos: entre indefiniciones, tensiones y retos

La labor de los asesores técnico-pedagógicos es regulada, hasta la fecha (mayo 2019), por los *Lineamientos Generales para la prestación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE) en la Educación Básica* (SEP, 2017), los cuales fueron publicados por la Secretaría de Educación Pública en mayo de 2017.

En estos lineamientos se determina la existencia de dos tipos de asesores: por reconocimiento y por promoción. Los primeros son docentes frente a grupo que desarrollan esta función por un periodo de hasta cuatro ciclos escolares, después del cual regresan a sus labores en la escuela de adscripción; los segundos son también docentes frente a grupo que participan en un concurso de oposición al cargo, en el que, de obtener resultados satisfactorios, se les proporciona la plaza de asesor, la cual es permanente. En ambos casos, sus labores se ejercen dentro de la supervisión de zona escolar (Presidencia de la República, 2013; SEP, 2017).

Los asesores, como se mencionó, están adscritos a la supervisión de zona escolar, en la que se espera haya dos asesores técnico pedagógicos por promoción y un asesor técnico pedagógico por reconocimiento, en el caso de la educación preescolar y de educación primaria. En cuanto a la educación secundaria, se espera tener tres asesores técnicos pedagógicos por reconocimiento. Este personal, junto con el supervisor y un asesor técnico (director escolar que asesora a otros directivos), constituyen el personal responsable del SATE (SEP, 2017).

En términos generales, ambos tipos de asesores técnico-pedagógicos son responsables de asesorar, apoyar y acompañar en aspectos pedagógicos, a docentes y técnicos docentes de forma individualizada y colectiva; visitar las escuelas para observar las prácticas educativas y proporcionar orientación para su mejora; apoyar a la supervisión escolar para el desarrollo del SATE; impulsar redes y comunidades de aprendizaje, así como contribuir a la implementación efectiva del currículo (SEP, 2017).

Por tanto, se puede afirmar que la labor de estos asesores se enfoca en la mejora de las competencias docentes y está ligado con la implementación, desarrollo e innovación curricular (Cordero, Fragoza y Vázquez, 2015).

Tensiones de la asesoría técnica pedagógica

Tal vez se habrá advertido que la figura de los asesores técnico-pedagógicos es controversial. Lo ha sido desde su origen, a pesar del reiterado reconocimiento a la importancia de su labor y a las posibilidades que ésta tiene de incidir en la mejora de la calidad educativa y de las prácticas de enseñanza; sin embargo, los esfuerzos realizados para que se logre han sido insuficientes y, en algunos momentos, se han visto entorpecidos por la presencia de otros intereses que han debilitado el carácter y el reconocimiento de los asesores. En el transcurso de su historia, la asesoría se ha enfrentado a diversas tensiones que, en algunos casos, siguen todavía presentes, al igual que otros aspectos de la educación en México, como señala, Ornelas: “La educación mexicana siempre ha estado sujeta a debate, nunca en su historia ha sido patrimonio de una sola tendencia; no

obstante, en todo tiempo existen corrientes dominantes y subordinadas o en oposición. La educación siempre ha estado marcada por antagonismos, contradicciones o tensiones” (2009: 27).

Las tensiones más significativas de la asesoría refieren a lo siguiente.

- Tensión entre la implementación de programas educativos y reformas y la mejora de la calidad educativa. Como se mencionó, la asesoría ha tenido entre sus tareas centrales propiciar la implementación de reformas educativas, proyectos y programas de diversa índole, en los que casi siempre se ha concebido el cambio como la publicación y distribución de materiales, adicionados con algunas actividades de actualización, con lo cual se decreta la implementación de la reforma o del programa en cuestión (Ramírez, 2011).
- Sin embargo, al mismo tiempo se concibe a los asesores como agentes de cambio educativo y de mejora de las prácticas docentes (Presidencia de la República, 2013), lo que supone lógicas de intervención, participación y comunicación distintas entre asesores y docentes. Por ello, una de las tensiones centrales de los asesores se ubica en el encuentro de fuerzas; unas dirigidas a la implementación rápida, formal y superficial de las propuestas pedagógicas y, otra, al cambio lento, significativo y profundo de las prácticas educativas.
- Tensión entre asesoría y capacitación. Se trata de una siguiente tensión relacionada con la asesoría, la cual afecta substancialmente su identidad como práctica profesional, pues una parte de los asesores han tenido como labor central la capacitación, sobre todo aquellos que laboraron en los Centros de Maestros. Sin embargo, la capacitación y la asesoría, aunque pueden coexistir en términos formativos, son de naturaleza distinta.
- La capacitación tiene como propósito que docentes y directivos conozcan, analicen y comprendan los fundamentos de un programa educativo y las propuestas de trabajo que de éste se desprenden; en cambio, la asesoría implica el diálogo y la reflexión sistemáticos sobre las prácticas educativas, lo cual es promovido por una persona que cuenta con elementos suficientes para ayudar a los maestros a

implementar situaciones didácticas, nuevas maneras de relacionarse con los alumnos, observar y evaluar la propia intervención y resolver los problemas derivados de este ejercicio (Ramírez, 2011).

- Aunque, cabe aclarar, los asesores pueden capacitar e, incluso, a veces es parte de su labor cotidiana, reducir su tarea a sólo la impartición de cursos, ubica a los asesores en otro horizonte profesional. De esta forma, la asesoría se enfrenta a esta tensión constante.
- Tensión entre la atención a aspectos académicos o administrativos. Otra tensión muy recurrente en el caso de los asesores técnico pedagógicos es el choque de fuerzas entre una labor académica y otra administrativa. Por una parte, en la implementación de los programas educativos estos asesores han sido responsables de rendir cuentas del desarrollo de estos programas, lo cual se vincula también con aspectos administrativos; asimismo, en las supervisiones escolares se han encargado de la solicitud, recepción, llenado y revisión de documentación igualmente administrativa (López, Reyes y Guerra, 2009). Sin embargo, al mismo tiempo, se les pide que realicen y atiendan labores académicas. Esto último fue acentuado con la promulgación de la LCSPD (Presidencia de la República, 2013), en la que se prohibió expresamente que los asesores se dedicaran a actividades administrativas. No obstante, esta tensión sigue presente en la actuación de estos actores.

Retos de la asesoría técnica pedagógica

Además de las tensiones anteriores, hay otras presentes en la asesoría, como la que se presenta entre la atención a las demandas de índole federal o a las estatales —e incluso las locales a nivel de sector o zona escolar—. La que fluctúa entre responder a los requerimientos curriculares o los propios del contexto de las escuelas, los alumnos y maestros; la de advertir que la asesoría es un servicio para las escuelas en contraposición de ver a los docentes y directivos como subordinados; la asesoría como un acompañamiento general o como uno específico centrado en la

didáctica de algún nivel educativo o asignatura, por continuar con las tensiones referidas.

Esta diversidad de tensiones se expresa, finalmente, a manera de retos a atender y enuncia la necesidad de plantear propuestas para la mejora de esta función. Así, se imaginará que los retos de la asesoría son múltiples, dada la historia de esta función, las situaciones y problemas a los que se enfrenta, pero quizá un punto de especial importancia, un reto central, es que actualmente se cuenta con poca información a nivel nacional, estatal y local acerca de qué actividades exactamente realizan los asesores técnico-pedagógicos en las escuelas, cuándo y con quiénes las desarrollan, bajo qué propósitos, con qué criterios y resultados, entre otros aspectos.

La asesoría es una actividad muy diversa, por lo menos, conforme la normatividad vigente, la cual atiende de manera diferenciada los requerimientos técnico-pedagógicos de las escuelas y de los colectivos docentes. ¿Pero será así o, al contrario, es una práctica que sigue reproduciendo formas de trabajo heredadas de momentos históricos previos, como la capacitación, la implementación de programas, la carga administrativa o la vigilancia del funcionamiento escolar? ¿Hacia dónde tenderán las prácticas de asesoría?

Para reforzar su importancia en la mejora de la calidad educativa, habrá que indagar, describir y analizar las prácticas de asesoría que se llevan a cabo, pues ¿de qué otro modo puede realizarse?, ¿es posible mejorar lo que se desconoce?

Otro reto central es definir con mayor puntualidad la función, pues si bien existen lineamientos que la orientan en lo general, el proceso particular de la asesoría, la manera en que se desarrolla según el nivel y tipo de servicio ha sido poco orientado hasta el momento, así como las responsabilidades específicas por tipo de asesor (promoción y reconocimiento) requieren puntualizarse.

Adicionalmente, un reto más es la necesidad de continuar desarrollando procesos de inducción y acompañamiento para los propios asesores técnico pedagógicos que les permitan fortalecer sus habilidades para pro-

porcionar un servicio de calidad a las escuelas, en el que se cuente con procedimientos para ello.

A la par, se requiere un seguimiento que permita dar cuenta de la labor de estos asesores y de la influencia de su actividad en la operación del sistema educativo y la mejora escolar. De igual forma, poco se sabe acerca de la manera en que los asesores se relacionan con los colectivos docentes y la importancia de su labor y, por ende, cómo conviene mejorarla.

Sin embargo, para atender estos retos y las necesidades correspondientes, es sustancial que se continúe con la definición de aspectos propios de la función y que ésta pueda contrastarse con la manera como se interpreta, desarrolla y ejerce la asesoría en las escuelas y sus resultados. Es necesario establecer objetivos claros, pocos y significativos para la asesoría y una trayectoria de trabajo que permita que evolucione y avance hacia otros horizontes; no obstante, esto depende de las definiciones que en materia de política educativa se lleven a cabo próximamente.

REFERENCIAS

- AMLO (29 de marzo de 2019). *Anuncia presidente fortalecimiento de escuelas normales; reitera disposición de diálogo con bases magisteriales*. Obtenido del sitio oficial del Presidente de la República Andrés Manuel López Obrador. Recuperado de <http://cort.as/-MF9k>
- Aguilar, R. (14 de septiembre de 2014). *Sobra personal en escuelas, al reubicar comisionados: CNTE*. Recuperado de <http://cort.as/-MF9w>
- Arnaut, A. (2006). La función de apoyo técnico-pedagógico: su relación con la supervisión y la formación continua. *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*. México: SEP, 15-27.
- Calvo, B. (2007). Los asesores técnico pedagógicos y el fortalecimiento de las escuelas de educación básica. *Consejo Mexicano de Investigación Educativa*. Recuperado de <http://cort.as/-MBzK>
- Cámara de Diputados (2016). Artículo tercero constitucional. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: Gobierno de la República.

- Castro, R. (2008). El papel de los asesores técnicos pedagógicos en el desarrollo profesional. *Simposium Internacional. Campos emergentes en la formación de Profesionales de la Educación*. Los Mochis: Universidad Pedagógica Nacional, 1-11.
- CNSPD (2015). Número y porcentaje de sustentantes Asesor Técnico Pedagógico por grupo de desempeño y entidad federativa. *Servicio Profesional Docente*. Recuperado de <http://cort.as/-MCdZ>
- Cordero, G., Fragoza, A. y Vázquez, M. (2015). El Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela: aproximaciones a su configuración en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 55-71.
- González, R., Rivera, L. y Guerra, M. (23 de agosto de 2017). Cortocircuitos: a propósito de los ATP. La eficacia política de la ineptitud. *Insurgencia Magisterial*. Recuperado de <http://cort.as/-MFBs>
- Hernández, C. (26 de agosto de 2017). Protestan maestros en funciones de ATP durante un evento del ejecutivo y el INEE, 24. Recuperado de <http://cort.as/-MFCO>
- Juárez, E. (13 de agosto de 2017). Rechaza INEE instrumentos de evaluación para asesores técnico-pedagógicos. *Educación Futura*. Recuperado <http://cort.as/-MCdn>
- López, Y., Reyes, N. y Guerra, J. (2009). Diagnóstico de la asesoría técnico-pedagógica y formación de recursos humanos de alto nivel en educación básica hacia el diseño y aplicación de un modelo de asesoría en el estado de San Luis Potosí. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado de <http://cort.as/-MCZu>
- Martínez, N. (27 de enero de 2016). Busca SEP regresar a “aviadores” a las aulas. *El Universal*. Recuperado de <http://cort.as/-MCZu>
- Mayorga, P. (01 de agosto de 2014). Regresan a las aulas a 300 maestros comisionados; faltan 1 300 aviadores. *El Diario Mx*. Recuperado de <http://cort.as/-MCaj>
- Milla, F. (13 de noviembre de 2017). Autoriza SEP a Seyd contar en su estructura con 110 “comisionados” ATP para Básica por promoción y funciones meramente pedagógicas. *El Puntero*. Recuperado de <http://elpuntero.com.mx/n/64534>

- Miranda, J. (15 de agosto de 2017). *La SEP y el INEE: Problemas en evaluación de ATP*. SDPNoticias. Recuperado de <http://cort.as/-MFD8>
- Ornelas, C. (2009). La misión del Sistema Educativo Mexicano: tres reformas profundas. *Sistema Educativo Mexicano. La transición de fin de siglo*. México: FCE, 95-126.
- Periodistas digitales (11 de enero de 2014). Lanza SEP programa para regular a “maestros comisionados”. *Plumas Libres*. Recuperado de <http://cort.as/-McaB>
- Presidencia de la República (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. México: Gobierno Federal.
- Ramírez, R. (2011). La función de asesoría en el proceso de reforma a la educación preescolar. *Rodolfo Ramírez Word Press*. Recuperado de <http://cort.as/-MFDQ>
- Redacción (06 de marzo de 2014). Asesores Técnicos Pedagógicos deberán presentar examen: SEP. *Profelandia*. Recuperado de <http://cort.as/-McaP>
- Redacción El Heraldo SLP (11 de septiembre de 2014). Revelan lista de “profesores aviadores” de la Sección 26. *El Heraldo SLP*. Recuperado de <http://cort.as/-Mcbx>
- Redacción Zeta (01 de mayo de 2014). Ya son 70 comisionados reubicados en la SEP. *Zeta Tijuana*. Recuperado de <http://cort.as/-Mcb->
- Redacción. Tecnología en secundarias generales. (10 de marzo de 2014). Asesores Técnico Pedagógicos deberán dejar comisión y presentar examen: SEP. *Tecnología en secundarias generales*. Recuperado de <http://cort.as/-McaA>
- Reyes, N. y López, Y. (s. d.). La indefinición de la función de los asesores técnico pedagógicos. *COMIE*. Recuperado de <http://cort.as/-McaB>
- S. A. (20 de Diciembre de 2016). Revisa SEP la figura de asesor pedagógico. *AZ. Revista de educación y cultura*. Recuperado de <http://cort.as/-MFDh>
- SEP. (2017). *Lineamientos generales para la prestación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela en la Educación Básica*. México: SEP.
- Tapia G. (2008). Formación para el asesoramiento a las escuelas: Un proceso emergente en México. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 1-15.

Torres, A. (09 de abril de 2014). Los maestros comisionados. *Milenio*. Recuperado de <http://cort.as/-MFDy>

Zona escolar 405 Coahuila (4 de septiembre de 2014). Ahora S.N.T.E. pagará a los comisionados. *Zona escolar 405. Coahuila*. Recuperado de <http://cort.as/-MCbd>

CONVOCATORIA

REVISTA INTERCONTINENTAL DE
PSICOLOGÍA
y **EDUCACIÓN**

ISSN: 1665-756X

NORMAS PARA PUBLICAR

La *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, editada por la Universidad Intercontinental, promueve el diálogo entre investigadores y académicos de la educación y de la psicología, quienes han hallado un público interesado en conocer y discutir tópicos de actualidad por medio de artículos, ensayos, reportes y reseñas bibliográficas.

Psicología y Educación es una revista arbitrada y de periodicidad semestral. Se edita en soporte de papel y también puede verse la versión pdf íntegra en la plataforma scribd. Este esfuerzo editorial se encuentra en los siguientes índices: Redalyc, Psycodoc, Latindex, Clase, EBSCO, IRESIE, PsycINFO y Journalbase.

Esta publicación recibe colaboraciones de todas partes del mundo, siempre que se apeguen a las normas que a continuación se detallan.

NORMAS GENERALES

1. La temática que se cubre son los diversos ámbitos de la psicología y la educación, con independencia de orientaciones teóricas.
2. Sólo se aceptan textos inéditos y escritos en español. Aquellos que incluyan pasajes en un idioma distinto deben presentar su traducción al español.

3. Los artículos serán sometidos a doble dictamen ciego y, una vez aceptados, el autor deberá firmar una carta de cesión de derechos (no exclusivos).
4. Durante el proceso de dictamen, el texto no debe postularse para su publicación en otra revista.
5. En caso de ser aceptados, todos los artículos serán objeto del correspondiente proceso editorial: revisión de estilo, edición, modificación de títulos, formación.

FORMATO

1. El artículo deberá tener una extensión mínima de 10 y máxima de 25 cuartillas, sin anexos, escritas en *Times New Roman* de 12 pts., a 1.5 de espacio. La cuartilla se calcula sobre la base de 2 100 golpes con espacios incluidos.
2. Todos los trabajos deben incluir un resumen (150 palabras máximo) y palabras clave (mínimo 4, máximo 6), así como sus correspondientes traducciones a inglés.
3. El título de los artículos no debe rebasar los 120 golpes (aproximadamente 13 palabras), con espacios incluidos; de no cumplirse este requisito, en el proceso de corrección se ajustarán a lo aquí señalado.
4. Todo texto deberá presentar en hoja aparte el título de la colaboración (español e inglés), nombre del autor y la institución a la que pertenece, especificando departamento o centro de trabajo.
5. Los gráficos e imágenes deberán incluirse al final del trabajo, correctamente numerados e identificados, mientras que en el cuerpo del trabajo deberá señalarse con precisión el lugar donde entra cada uno de ellos.
6. Todos los gráficos e imágenes deberán llevar un título que refleje con claridad su contenido y que no exceda las 20 palabras.
7. La publicación del artículo no incluirá anexos, por lo que el autor, si lo considera necesario, deberá indicar el espacio (blog, correo electrónico, scribd y semejantes) donde puedan consultarse.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Toda cita textual debe incluir su referencia entre paréntesis: el apellido del autor (coma) el año en que se publicó la obra (dos puntos) páginas citadas. Ejemplo: “En su artículo, Barnes no formula de modo explícito la tesis de la individualización; sin embargo, es claramente un presupuesto de su argumento” (Salles, 2002: 5).
2. Las referencias bibliográficas deben registrarse completas, sin abreviaturas en los títulos y al final del documento; las obras deben ordenarse alfabéticamente por autor-año, con su información correspondiente al pie de imprenta y datos complementarios de la obra. Tales datos se distribuirán en la forma y con la puntuación que señala la 6ta edición de APA (<http://www.apa.org/>).

PROCESO DE SELECCIÓN

1. Recepción de textos: Una vez recibido el texto, el editor acusará recibo por correo electrónico, con la posibilidad de que vuelva a solicitarse al autor aplicar modificaciones a su trabajo.
2. Condición de anónimo: Para asegurar la imparcialidad en la evaluación de los trabajos, los autores deberán procurar que el documento no presente pistas sobre su identidad.
3. Selección previa: El director de la revista efectuará una primera valoración para comprobar la adecuación del texto al ámbito temático de la revista y excluir aquellos cuyo contenido sea ajeno a la psicología o la educación, o no cumplan con la estructura y calidad de un texto académico.
4. Revisión de árbitros: Los textos que superen la selección previa serán enviados a dos especialistas para que procedan a la evaluación, quienes emitirán sus dictámenes en un plazo no mayor de dos meses. En caso de que el resultado de ambos dictámenes resulte abiertamente discrepante, podrá solicitarse una tercera evaluación. En todo momento, el arbitraje será ciego y realizado por pares académicos.

5. Selección de árbitros: La designación de los evaluadores externos correrá a cargo del editor y el director de la revista, quienes considerarán su experiencia profesional y su campo de especialidad.
6. Dictamen: Los árbitros podrán emitir tres tipos de decisiones:
 - a) Aprobar el texto para su publicación, tal como está o con leves modificaciones.
 - b) Proponer al autor una revisión más profunda del texto como condición para ser publicado. Si el autor acepta la reelaboración, su texto se someterá a la lectura de los evaluadores que hubieran emitido el primer dictamen.
 - c) Rechazar su publicación sin invitación para reelaborar el texto.
7. Notificación: El editor informará al autor, mediante correo electrónico, la decisión del Consejo Editorial.
8. Revisión de textos: Los autores que deban revisar su texto para publicación dispondrán de dos semanas para notificar si acceden a realizar las modificaciones propuestas por los evaluadores. En caso de aceptar, el plazo para entregar la versión revisada no deberá rebasar los dos meses.
9. Criterios del dictamen: Los evaluadores de los textos emitirán su dictamen atendiendo siempre a la calidad metodológica, la originalidad, la relevancia y presentación, así como al estilo.

ENVÍO

1. Los archivos de los textos deberán estar en Word.
2. Deberán enviarse al siguiente correo electrónico: ripsiedu@uic.edu.mx
3. Para mayor información pueden dirigirse al tel. 55 5487 1300 ext. 1354.

REVISTA INTERCONTINENTAL DE

PSICOLOGÍA y EDUCACIÓN

La *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* está dedicada a la publicación de artículos de carácter teórico, descriptivo o experimental en todas las áreas y enfoques de la psicología y de la educación, que contribuyan a su avance científico. Tiene una periodicidad semestral; en cada número se publica un promedio de diez artículos. Sus textos son publicados en español.

El tiro es de mil ejemplares semestrales y mantiene canje con 200 revistas especializadas; su radio de difusión abarca las principales universidades e institutos de enseñanza superior de Iberoamérica.

Los autores que deseen publicar sus trabajos en la revista deberán redactarlos con las normas de estilo de APA, enviando dos copias con resumen en español e inglés.

Suscripción anual (dos números): \$280.00 m.n. | Extranjeros: 45 dólares

Nombre		
Calle y número		
Colonia	Código postal	
Ciudad		
Estado	País	
Teléfono	Fax	
Correo electrónico		
Año al que suscribe		
Orden de pago () (nacional y extranjero)	Giro () (nacional y extranjero)	Cheque personal () (exclusivo nacional)

Realizar un depósito por el importe correspondiente a la cuenta Banamex núm. 78559521, suc. 681, a nombre de UIC Universidad Intercontinental A.C., y enviar por correo el comprobante en formato PDF.

Revista Intercontinental de Psicología y Educación
Dirección Divisional de Programas Directivos y Posgrados
Insurgentes Sur 4135 y 4303, Santa Úrsula Xitla, Tlalpan, C.P. 14420, Ciudad de México
Tel.: 5487 1300 y 5487 1400 ext. 1354.

Propiedades psicométricas de la Escala de Perfiles
Organizacionales en México

| *Marco Antonio Pulido Rull, Nuria Lanzagorta Piñol,
Ernesto Reyes Zamorano, Antonio Piñón Lagunas* | 5

Atención plena compasiva y su estudio en México

| *Ana Beatriz Moreno Coutiño* | 35

Influencia de la Atención Plena en personal del área
de la salud con Síndrome de Agotamiento Profesional (*Burnout*)

| *Rosario García Romero, Maritza Verónica García Montañez* | 41

Validación del Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva,
Versión Corta (CERQ-VC) para población mexicana

| *Pamela Castillo-Huerta, Norma Alicia Ruvalcaba-Romero,
Brian Fisak, Noah Berman, Julia Gallegos-Guajardo* | 57

Percepción del desarrollo de competencias profesionales
del médico cirujano

| *Aurora Farfán Márquez, Mónica Leticia Parra Martínez,
Irene Durante Montiel, Margarita Cabrera Bravo* | 83

Aspectos pedagógicos para la mejora de la enseñanza de la filosofía
en educación secundaria

| *Francisco Javier Bedillo* | 101

La formación docente y su relación con el aprendizaje
de la matemática en estudiante de nivel secundario

| *Juan Raúl Egoavil Vera* | 121

Panorama general de la asesoría técnica pedagógica en México:
momentos históricos más relevantes, tensiones y retos

| *Norma Nélida Reséndiz Melgar* | 155