



REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA Y DOCENCIA

VOLUMEN 1 NÚMERO 1 , JULIO- DICIEMBRE 2023



Revista de Investigación Educativa, Intervención Pedagógica y Docencia

Universidad Autónoma de Zacatecas
"Francisco García Salinas"

Unidad Académica de Docencia Superior

Portal de Revistas Científicas y Académicas de la
UAZ: <https://revistas.uaz.edu.mx/>

<https://revistas.uaz.edu.mx/index.php/invinted>

Correo electrónico: iie_docencia@uaz.edu.mx

e-ISSN: 2992-751X

Revista de Investigación Educativa, Intervención Pedagógica y Docencia Vol. 1, Número 1, 2023, julio-diciembre 2023, es una publicación electrónica semestral, editada por la Universidad Autónoma de Zacatecas "Francisco García Salinas", a través de la Unidad Académica de Docencia Superior y el Grupo de Investigación "Estudios Socioeducativos y Culturales". Jardín Juárez No 147, Colonia Centro, Zacatecas, Zacatecas, C.P. 98000, Tel. (+52)492-925-66-90 ext. 4526. Editor responsable: María del Refugio Magallanes Delgado. Reserva de Derecho al Uso Exclusivo No. 04-2023-051110330600-102 otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor, No. ISSN-e en trámite. Responsable de la última actualización: María del Refugio Magallanes Delgado, Editor responsable. Fecha de última actualización: julio de 2023.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Revista de Investigación Educativa, Intervención Pedagógica y Docencia se encuentra bajo una licencia de Creative Commons 3.0



Todos los contenidos de Revista de Investigación Educativa, Intervención Pedagógica y Docencia se publican bajo una licencia de Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0), y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.



COMITÉ EDITORIAL

Directora

Dra. María del Refugio Magallanes

Delgado

Coordinación editorial

Dra. Laura Rangel Bernal

Diseño de portada

Mtro. Oscar Eduardo Guerrero

Sandoval

Corrección de estilo

Dra. Laura Rangel Bernal

Diseño y maquetación

Dra. Laura Rangel Bernal

Asistente técnica

Mtra. Karla Castro Ulloa

REVISORAS Y REVISORES DE ESTE NÚMERO

Ana Gabriela Ramos Martínez

Universidad Autónoma de Durango

Berenice Ovalle Magallanes

Universidad Nacional Autónoma de
México

Carla Beatriz Capetillo Medrano

Universidad Autónoma de Zacatecas

Carlos Alberto Gutiérrez García

Universidad Nacional Autónoma de
México

Claudia Lizbet Soto Casillas

Benemérita Escuela Normal "Manuel
Ávila Camacho"

Diana Gabriela Moreira Aguirre

Universidad Técnica Particular de Loja

Dora Elisa Alvarado Carrillo

Centro de Investigación en
Matemáticas

Eduardo Daniel Libreros Galicia

Universidad Popular Autónoma del
Estado de Puebla

Eduardo Pérez Archundia

Instituto Superior de Ciencias de la
Educación del Estado de México

Eilen Oviedo González

Universidad Autónoma de Baja
California

Elizabeth Gómez Rodríguez

Universidad Autónoma de Zacatecas

Emmanuel Ovalle Magallanes

Centro de Investigación en
Matemáticas

Federico Julián Mancera Valencia

Centro de Investigación y Docencia

Genoveva Reyna Marín

Universidad Pedagógica Nacional

Gloria Castro López
Escuela Normal de Sinaloa

Jacinta Hernández Pérez
Universidad Juárez Autónoma de
Tabasco

Juan Francisco González Retana
Universidad Autónoma de
Aguascalientes

Laura Rangel Bernal
Universidad Autónoma de Zacatecas

Luis Ángel Bohórquez Arenas
Universidad Distrital Francisco José de
Caldas

Luis Fernando Brito Rivera
Universidad Nacional Autónoma de
México

Luis Amado Sánchez Alcalde
Universidad Autónoma de Coahuila

Magaly Hernández Aragón
Universidad Autónoma Benito Juárez
de Oaxaca

María Yolanda Quiroz Arce
Universidad Pedagógica Nacional

Nelly Gromiria Lagos San Martín

Universidad del Bío-Bío, Concepción y
Chillán, Chile

Noé Mora Osuna
Universidad Autónoma de
Aguascalientes

Norma Guadalupe Márquez Cabellos
Universidad de Colima

Oscar Eduardo Guerrero Sandoval
Universidad Autónoma de Zacatecas

Rafael Alejandro Zavala Carrillo
Benemérita Escuela Normal "Manuel
Ávila Camacho"

Rodolfo Cruz Vadillo
Universidad Popular Autónoma del
Estado de Puebla

Rodolfo Rangel Alcántar
Universidad de Colima

Sergio Rodríguez Ayala
Benemérita Escuela Normal "Manuel
Ávila Camacho"

Yesica Argentina López Galván
Benemérita Escuela Normal "Manuel
Ávila Camacho"

Yolanda Heredia Escorza
Instituto Tecnológico y de Estudios
Superiores de Monterrey

Editorial

El quehacer científico del siglo XXI tiene varias singularidades que distinguen e influyen directamente en las trayectorias académicas de las y los investigadores y en las instituciones de educación superior, particularmente en los programas de posgrado, entendidos como agencias culturales que desarrollan las capacidades y vocaciones científicas en las diversas áreas del conocimiento. Con base en las declaratorias internacionales del derecho universal a la información de 2015 y posteriormente, en 2018, el derecho al conocimiento abierto y los recursos derivados del mismo como oportunidades reales son impostergables.

Se suma a estos acontecimientos, el hecho de que la revista científica se ha posicionado rápidamente sobre el libro de divulgación del conocimiento con soporte impreso, e inclusive digital. El avance cuantitativo y cualitativo de la revista ocurrió con la intención de dar respuesta al cambio científico que se aceleró a fines del siglo XX. La irrupción de la revista digital representó una transformación en los hábitos de publicación, lectura y consulta, pero, ante todo, de generación de conocimiento por campos o áreas de especialización y subespecialización. Se contempla que la revista académica ha de asegurar la calidad de la ciencia mediante certificaciones internacionales, las cuales representan grandes retos para las publicaciones electrónicas (López Ornelas, 2014).

Sostener una trayectoria y vida académica-científica, caracterizada por “la difusión y visibilidad de los resultados de las investigaciones generadas por los académicos, con el fin de poner al alcance de los demás miembros de su comunidad los aportes del conocimiento científico generado” (Aguirre, 1998; Barrueco y Cordón 1997, como se citó en López Ornelas, 2014, p. 12) ha mostrado la situación diferenciada de oportunidades reales e inequidad laboral de las y los investigadores. Pese a esta realidad, en México, las instituciones de educación superior, concretamente la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”, se ha aventurado a la apertura de revistas digitales.

En el caso que nos ocupa, la *Revista de Investigación Educativa, Intervención Pedagogía y Docencia*, inscrita en la Unidad Académica de Docencia Superior de la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas, de Zacatecas, México, como primer paso, se adentró esta dinámica científica con el apoyo del software libre para la administración de revistas académicas, *Open Journal Systems* (OJS). Se sabe que este interés-necesidad se incrementó, además, de que el camino científico de vanguardia por recorrer es el largo, que alcanzar altos estándares de calidad tomará tiempo y el ritmo académico-científico es dinámico.

El equipo editorial de esta revista, pese a estos retos, advierte que cada vez es más frecuente el protagonismo de las y los enseñantes de cualquier nivel escolar

en la investigación e intervención educativa, y que la reflexión de la práctica docente ha sido considerada como punto de arranque para la mejora educativa. La presencia del profesorado en el terreno de la escritura y la investigación no es producto del azar, es una consecuencia natural del aumento de posgrados en educación con orientación profesionalizante y de investigación, lo cual ha alentado sus perspectivas docentes y de vida. De igual modo, la impostergable desconcentración de los posgrados públicos y privados en México, así como la existencia de sociabilidades formales en el área de las Ciencias de la Conducta y la Educación han contribuido a revalorización la función docente, a lo cual se suma la universalización de becas nacionales CONAHCYT que centran su interés en la generación de proyectos de investigación de pertinencia académica con incidencia comunitaria.

Se está consciente de que los acontecimientos descritos con anterioridad, comprometen aún más la iniciativa de la *Revista de Investigación Educativa, Intervención Pedagogía y Docencia*, por ello, agradecemos la confianza que depositaron las y los autores de los artículos que se publican en este primer número, a la generosa colaboración de las y los revisores que dieron pronta respuesta a la invitación y entrega de su dictamen. También merecen nuestra gratitud, el gran número de lectoras y lectores que desean tener frente así, el primer ejemplar de la revista.

Por último, este espíritu emprendedor es posible gracias la confianza dos grandes colegas: la Dra. Laura Rangel Bernal y el Mtro. Oscar Guerrero Sandoval, que a sabiendas de que lo único que poseía y ponía a su disposición era un ideal de trabajo sustentado en la inclusión activa, el respeto, la honestidad y la colaboración, se sumaron a este sueño académico (y a otros). El incondicional apoyo académico y financiero, del Dr. Raúl Sosa Mendoza, director de la Unidad Académica de Docencia Superior, la orientación operativa y moral de las colegas del área universitaria de Ciencia Abierta y de la Coordinación de Investigación y Posgrado de la Universidad, alentaron esta iniciativa. Mil gracias por su apoyo.

Estas muestras de confianza y generosidad invitan a reconsiderar la relevancia de un fragmento de una frase del escritor uruguayo Eduardo Galeano: “Ojalá tengamos [...] la valentía de arriesgarnos a estar juntos” como un exhorto que conduce a ser y hacer diferente. Por tanto, considero que la *Revista de Investigación Educativa, Intervención Pedagogía y Docencia* otorga sentido y significado a este presente que se abre con el primer número y a los venideros en el futuro.

Dra. María del Refugio Magallanes Delgado
Directora editorial

Escuela digna, segura y de calidad: reto inconcluso de la infraestructura física educativa en México Carolina Bautista Zambrano	1-17
Enseñanza-aprendizaje del razonamiento clínico para una praxis reflexiva. Caso: carrera de medicina de universidad privada en Zacatecas Ana Gabriela Ramos Martínez	18-41
Autoconcepto académico y desempeño escolar: representaciones infantiles del ser y el hacer en preescolar en Zacatecas, México Rafael Alejandro Zavala Carillo María del Refugio Magallanes Delgado	42-68
Bienestar social y compromiso académico predictores del bienestar académico en estudiantes mexicanos de educación superior Edgar Alejandro Chávez Ortega	69-83
Educación nutricional en la escuela: pedagogía para la vida saludable. Caso: Primaria rural en municipio de Zacatecas Mónica Martínez Villagrana	84-107
Activos para la pedagogía de la equidad y la inclusión en la educación básica en México Ilse Alejandra Vázquez García	108-124
Revisión conceptual de la autoeficacia escolar y su utilidad en la clase de idiomas de jóvenes universitarios Bélgica María Romero de Loera Michel Victoria Valencia	125-140



<https://doi.org/10.71770/rieipd.v1i1.1774>

Escuela digna, segura y de calidad: reto inconcluso de la infraestructura física educativa en México

Dignified, safe and quality school: the unfinished challenge of the educational physical infrastructure in México

Carolina Bautista Zambrano*

Recibido: 30 de marzo de 2023 | Aceptado: 31 de mayo de 2023

Resumen

En este artículo se revisa la normatividad que regula las funciones, objetivos, acciones, metas y financiamiento de la infraestructura física educativa en México desde el 2008 a la actualidad. La Constitución Política reconoce que los planteles educativos son un espacio esencial para los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto, cada aula y escuela debe ser un ambiente de aprendizaje que contribuya a ciertos fines de la educación como la calidad, la equidad y la inclusión, entre otros. La presente investigación documental se desarrolló con base en el método deductivo que se aplicó en la revisión de documentos oficiales, las derogaciones y las abrogaciones hechas a la Ley General de Infraestructura Física Educativa, entre otros, en donde se establecen y regulan la construcción, equipamiento, mantenimiento, rehabilitación, reforzamiento, reconstrucción y habilitación de inmuebles e instalaciones destinados al servicio del sistema educativo nacional y la creación de programas preventivos y compensatorios. Sin embargo, se han encontrado datos que señalan el presupuesto otorgado por el Gobierno Federal a la infraestructura física no es suficiente ni es equitativo en los distintos niveles educativos. El subsistema de educación media superior es uno de los menos beneficiados, en consecuencia, su infraestructura es deficitaria. La escuela digna, segura y de calidad es un reto inconcluso en la infraestructura física educativa en México.

Palabras clave

Infraestructura física educativa, escuela digna, calidad educativa.

Abstract

This paper reviews the norms that regulate the functions, objectives, actions, goals and financing of educational physical infrastructure in Mexico from 2008 to the present. The Political Constitution recognizes that school sites/school facilities are an

essential space for teaching-learning processes, therefore, each classroom and school must be a learning environment that contributes to certain purposes of education such as quality, equity and inclusion, among others. The present documentary research was developed based on the deductive method and was applied in the review of official documents, the repeals and abrogations made to the General Law of Educational Physical Infrastructure, among others, in which the building, equipment, maintenance, rehabilitation, reinforcement, reconstruction and habilitation of buildings and facilities for the service of the national educational system and the creation of preventive and compensatory programmes are stated and regulated. However, data has been found which indicates that the budget granted by the Federal Government to physical infrastructure is not sufficient or equitable at different educational levels. The upper secondary education subsystem is one of the least benefited, consequently, its infrastructure is deficient. The dignified, safe and quality school is an unfinished challenge in the physical educational infrastructure in Mexico.¹

Key words

Physical educational infrastructure, decent school, educational quality.

* Maestra en Educación y Desarrollo Profesional Docente de la Universidad Autónoma de Zacatecas
carolinabz1@hotmail.com
<https://orcid.org/0009-0001-4962-4004>

¹ Revisión y edición del texto en la lengua inglesa a cargo del LLI. Oscar Hugo Dueñez Borjas

Introducción

En el mundo y en México, la pandemia provocada por el COVID-19, puso el acento en las condiciones de la infraestructura escolar y el papel que juega ésta en la seguridad integral de todas y todos los agentes educativos. En esta crisis sanitaria, un hallazgo importante fue que el retorno seguro a los planteles escolares estaba en función de las adaptaciones y mejoras que se hicieran a los inmuebles. Una vez cubiertos estos aspectos y otros más de los protocolos de seguridad, el regreso exitoso a clases y la permanencia del alumnado a la escuela, gravitaba en torno a la construcción de entornos de aprendizaje, tanto espaciales como pedagógicos.

En este sentido, esta investigación tomó como preguntas centrales ¿cómo se regula la infraestructura educativa en México? y ¿Cuáles son las características materiales idóneas para asegurar el buen estado de la educación y el aprendizaje? La hipótesis de este estudio es que, en México, el Estado asumió el compromiso constitucional de garantizar y mejorar la infraestructura educativa del sistema educativo nacional porque las condiciones materiales de una edificación escolar mantienen una estrecha relación con el principio de entorno como constructo psicosocial para la enseñanza-aprendizaje y el desarrollo integral de las capacidades de las y los educandos.

Por lo tanto, el Estado fundamentó, a través de la Ley General de la Infraestructura Física Educativa, que las edificaciones públicas destinadas a la educación serían de calidad, brindarían seguridad, contarían con indicadores de funcionalidad, propiciarían oportunidades formativas, se apoyarían el criterio de la equidad y la sustentabilidad, entre otras. No obstante, la asignación de recursos directos para la infraestructura educativa que asegure que tenga el carácter de digno y de calidad es insuficiente y los recursos indirectos a través de programas compensatorios es inequitativo; esta brecha se profundiza en nivel medio superior, particularmente en el subsistema de educación a distancia.

Infraestructura educativa: el buen estado de la educación

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en el *Título Primero, Capítulo I De los Derechos Humanos y sus Garantías*, Artículo 3º, párrafo 9º menciona que: “Los planteles educativos constituyen un espacio fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje. El Estado garantizará que los materiales didácticos, la infraestructura educativa, su mantenimiento y las condiciones del entorno, sean idóneos y contribuyan a los fines de la educación” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEUM], 2021, Art. 3, s/p).

Por lo tanto, el plantel como espacio apto para el acto educativo es un entorno mediático en el que el alumnado recibirá educación y el Estado es el ente que proveerá

y garantizará su idoneidad. En este párrafo se asientan las bases para leyes, reglamentos y especificaciones que regulan, vigilan y garantizan el buen estado de las edificaciones educativas en México.

En relación con el concepto de Escuela Digna, se entiende que es aquel plantel que cuenta con una infraestructura, tanto mueble como inmueble, que conlleve a procesos educativos exitosos tal como lo indica el Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana (FONDEP). En esta declaratoria se explica que una escuela digna es aquella que *“cuenta con las condiciones esenciales para que los estudiantes desarrollen sus habilidades y capacidades para obtener aprendizajes fundamentales”* (FONDEP, 2015, p, 56).

Ahora bien, todo bien inmueble y mueble dentro del Sistema Educativo Nacional (SEN)² posee una función importante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, de ahí la relevancia de que estos cumplan con los requerimientos necesarios para alcanzar sus objetivos. La Ley General de Educación (LGE) del 2019, en su *Título Quinto, De los Planteles Educativos, Capítulo I, Artículo 99*, textualmente señala:

“Dichos muebles e inmuebles deberán cumplir con los requisitos de calidad, seguridad, funcionalidad, oportunidad, equidad, sustentabilidad, resiliencia, pertinencia, integralidad, accesibilidad, inclusividad e higiene, incorporando los beneficios del desarrollo de la ciencia y la innovación tecnológica, para proporcionar educación de excelencia, con equidad e inclusión, conforme a los lineamientos que para tal efecto emita la Secretaría” (Ley General de Educación [LGE], 2019, p. 34).

Cada uno de estos doce requisitos en sí mismo representa un reto si se advierte, por ejemplo, que el sistema de educación básica mexicano está compuesto por subsistemas y planteles de organización completa, unitaria y multidisciplinaria; que sectores de la población infantil rural y semirural asisten a planteles del Consejo Nacional de Fomento Educativo y Centros Comunitarios a cargo del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos que cubren pocos de los requisitos estipulados en la LGE. En este mismo Artículo, se indica que la Secretaría de Educación Pública (SEP):

“Operará el Sistema Nacional de Información de la Infraestructura Física Educativa, a fin de realizar sobre ésta diagnósticos y definir acciones de prevención en materia de seguridad, protección civil y de mantenimiento. Dicho Sistema contendrá la información del estado físico de los muebles e inmuebles, servicios o instalaciones destinados a la prestación del

² Entiéndase por Sistema Educativo Nacional al: *“Conjunto de actores, instituciones y procesos para la prestación del servicio público de la educación que imparta el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios, desde la educación básica hasta la superior”* (LGE, 2019, s/p).

servicio público de educación, mismo que se actualizará de manera permanente en colaboración y coordinación con las autoridades de la materia. Su operación estará determinada en los lineamientos previstos en el artículo 103 de esta Ley y será de observancia general para todas las autoridades educativas”(LGE, 2019, p. 34).

Como se puede advertir, una acción sustancial de este Sistema es el levantamiento de diagnósticos que den cuenta de la condición material de muebles e inmuebles para llevar a cabo las mejoras necesarias. Sin embargo, dichas mejoras se operan a través de programas federales concursables, por ejemplo, *La Escuela es Nuestra*, donde las madres y los padres de familia toman la decisión de qué mejora realizar, pero ignoran el conjunto de leyes que sustentan un proyecto de diseño, pero, sobre todo, de la función pedagógica del espacio como entorno de aprendizaje.

En cuanto a la Ley General de la Infraestructura Física Educativa (LGIFE, 2018), cabe mencionar que el *“Decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación del 30 de septiembre de 2019 de la LGE, abrogó la LGIFE”* (DOF, 2019, p. 1), sin embargo, quedó estipulado en el Capítulo III, Artículo Transitorio Tercero, párrafo primero y segundo de este decreto, que a pesar de la abrogación de la LGIFE *“[...] seguirían en vigor ciertas disposiciones de la ley pasada, siempre y cuando no contravinieran lo mandado en la nueva ley”* (LGIFE, 2019, p. 65). El referido Capítulo III, Artículo Transitorio Tercero, párrafo tercero dice:

“El Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa se encargará de llevar a cabo el cierre de programas y obligaciones contractuales en proceso, así como la atención y seguimiento de asuntos jurisdiccionales o administrativos en trámite o pendientes de resolución definitiva”(LGIFE, 2019, p. 65).

Con base en la LGIFE del 2018, en el *Capítulo II* se abordan las especificaciones técnicas de calidad, diseño arquitectónico, accesibilidad, equipamiento, entre otros, que debe cumplir la Infraestructura Física Educativa (INIFED) y la revisión de las mismas. Otros organismos involucrados en la regulación de la INIFED es el Estado Mayor y el Programa Sectorial de la Educación. Con base en lo indicado en el Plan Nacional de Desarrollo (PND, 2019-2024), el Programa Sectorial menciona la relevancia de que existan entornos que contribuyan al proceso de enseñanza-aprendizaje.

La LGIFE del 2018 define la INFE en su Capítulo I, Artículo 4 que: *“Los muebles e inmuebles destinados a la educación impartida por el Estado y los particulares [...]”* (LGIFE, 2018, p. 2) deben sostener la INFE necesaria para el buen estado de la educación. Las características por cumplir se indican en el Capítulo II Art. 7 de esta misma ley: *“[...] calidad, seguridad, funcionalidad, oportunidad, equidad, sustentabilidad, pertinencia y oferta suficiente de agua potable para consumo humano, de acuerdo con la política educativa determinada por el Estado [...]”* (LGIFE, 2018, p. 3).

Al igual que la LGIFE, el INIFED entrará en proceso de extinción, sin embargo, por el momento se encuentra en funciones. La LGIFE creó el INIFED como “un organismo público descentralizado de la Administración Pública Federal, con personalidad jurídica, patrimonio propio y autonomía técnica y de gestión para el cumplimiento de sus objetivos y el ejercicio de sus facultades [...]” (LGIFE, 2018, p. 4) y cuyo objetivo está señalado en el Artículo 16º: “Fungir como un organismo con capacidad normativa, de consultoría certificación de la calidad de la infraestructura física educativa del país y de construcción [...]” (LGIFE, 2018, p. 4).

El artículo referido con anterioridad, a su vez, hace mención de que el INIFED tendría a su cargo: “La construcción, equipamiento, mantenimiento, rehabilitación, refuerzo, reconstrucción, reconversión y habilitación de inmuebles e instalaciones destinadas al servicio de la educación pública [...]” (LGIFE, 2018, p. 4). Cabe destacar, que la necesidad de conocer las funciones, capacidades y atribuciones del INIFED es precisamente para detectar con asertividad las áreas de oportunidad que pueden presentar los planteles escolares, y así partiendo de las normatividades ya establecidas en el Instituto, poder asistir en sus mejoras y mantenimiento.

Dentro del Capítulo V intitulado *De las Atribuciones del Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa* en su Artículo 19º, fracción I, se aborda las facultades del Instituto en cuanto a la emisión de normas y especificaciones técnicas en relación con la elaboración de estudios y proyectos, obras e instalaciones; explica también, su participación en la generación de normas mexicanas y normas oficiales mexicanas en términos de lo dispuesto en la LGIFE, además “Proponer su emisión y difusión, en materia de construcción, equipamiento [...], al servicio del sistema educativo nacional” (LGIFE, 2018, p. 5).

Finalmente, el mismo artículo 19 citado con anterioridad en su inciso II resalta que el INIFED, se encargará de: “Crear y actualizar permanentemente un sistema de información del estado físico de las instalaciones que forman la INFE [...]” (LGIFE, 2018, p. 5). Indica al mismo tiempo, que para alcanzar lo planteado con anterioridad, tendrán las siguientes atribuciones: “Recopilar la información pertinente del estado físico que guarda la INFE a nivel nacional [...] clasificar, analizar, interpretar y resguardar la información recopilada del estado físico que guarda la INFE a nivel nacional. Realizar acciones de diagnóstico y pronóstico [...]” (LGIFE, 2018, p. 5).

Es importante enfatizar que la construcción, equipamiento, mantenimiento, rehabilitación, refuerzo, reconstrucción, reconversión y habilitación de inmuebles e instalaciones destinadas al servicio de la educación pública también se apega a un conjunto de normas oficiales³ que han sido elaboradas y otras solamente reguladas por

³ Algunas de estas normas son las siguientes: Norma mexicana NMX-R-083-SCFI-2019, Norma mexicana [NMX-R-090-SCFI-2016](#), Norma mexicana NMX-R024-SCFI-2015, Norma mexicana NMX-

el INIFED, en conjunto con distintas empresas e instituciones y las cuales han sido emitidas por la Secretaría de Economía (SE) y son aplicables a la INFE al Servicio del Sistema Educativo Nacional.

Finalmente, en lo relativo a los instrumentos técnicos normativos, el INIFED cuenta con el Catálogo de Materiales, sistema y sustentabilidad y el Compendio de fichas técnicas de mobiliario y equipo, en donde se pueden encontrar las especificaciones técnicas como son las medidas y los materiales con las que han sido contruidos desde una butaca hasta un contenedor de basura⁴.

Para el INIFED, el mobiliario es *“uno de los componentes básicos necesarios para el correcto desarrollo de las actividades al interior de los planteles educativos [...]”* (INIFED, 2021, p. 4). Sin embargo, aún existen planteles que poseen un mobiliario en condiciones de desgaste profundo, que laceran la dignidad de las y los educandos y el profesorado; y con ello se contribuye a la pérdida de oportunidades reales para el aprendizaje y se incide en la construcción de un clima educativo que desalienta el gusto e interés por habitar el lugar por varias horas al día.

La escuela digna, segura y de calidad desde el Programa Sectorial para la Educación

En este tenor, el Plan Nacional de Desarrollo (2019-2024) marca en su apartado intitulado, *Derecho a la Educación*, las responsabilidades que le competen a la SEP, se indica que ésta *“tiene la tarea de dignificar los centros escolares y el Ejecutivo federal, el Congreso de la Unión y el magisterio nacional se encuentran en un proceso de diálogo para construir un nuevo marco legal para la enseñanza”* (Plan Nacional de Desarrollo [PND], 2019-2024, p. 51). En enero de 2022 se publicó el marco curricular de la denomina Nueva Escuela Mexicana y ahora entre febrero y marzo de 2023, se anunció que ya estaban concluidos los planes de estudio para cada nivel de educación básico.

En lo que respecta al Programa Sectorial de Educación 2020-2024 [PSE]⁵ publicado en el DOF, el 06 de julio de 2020, en el apartado de No 5, *Análisis del estado actual* en la fracción intitulada, *Entornos educativos dignos y sana convivencia*, hace énfasis en la relevancia que conlleva el contar con espacios educativos capaces de

R079-SCFI-2015, La Norma mexicana NMX-R080-SCFI-2015, Norma mexicana NMX-R-021-SCFI-2013, Norma mexicana [NMX-R-084-SCFI-2015](#).

⁴ En dicho documento se encuentran las fichas técnicas de accesorios, cancelería cubiertas y techumbres, cerraduras, fluxómetros, muebles sanitarios entre otros (INIFED, 2021).

⁵ El Programa Sectorial de Educación de 2020-2024 se encuentra conformado por seis Objetivos prioritarios de ahí se desprenden 30 Estrategias prioritarias y estas a su vez están conformadas por 274 acciones puntuales. En esta investigación solamente se numeran los Objetivos prioritarios, Estrategias prioritarias y a acciones puntuales concernientes al tema de INFE. Para el conocimiento amplio de cada componente de este Plan, véase PND, 2020-2024.

brindar higiene, seguridad, equipadas con mobiliario y equipos tecnológicos, todo esto con el fin de que el ambiente generado sea favorable para el proceso de enseñanza-aprendizaje (PND, 2020-2024).

Algo que se advierte en el apartado 5, es que se ignoró el impacto que provocó la pandemia; fenómeno de salud pública mundial que dejó al descubierto que muchos planteles escolares del sistema educativo mexicano retardaron el retorno a clases porque no calificaban como entornos dignos, e incluso, sin cubrir sus carencias operaban desde tiempo atrás, por ejemplo servicio de agua potable, drenaje, internet, mobiliario suficiente y básico para cada docente y estudiante; pero tampoco se mejoró su situación en pospandemia.

En el apartado 6.4, *Relevancia del Objetivo Prioritario*, en fracción intitulada *Generar entornos favorables para el proceso de enseñanza-aprendizaje en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional*, explica las estrategias a seguir en la política educativa del actual gobierno para generar una educación de calidad. La INFE desde el 2008, descargó en el Estado la obligación de garantizar que siempre se encuentre en óptimas condiciones para cumplir con el proceso de impartición de la educación (PND, 2020-2024).

En este sentido, el PSE (2020-2024) sostiene que los entornos escolares influyen directamente en los procesos de enseñanza aprendizaje, pero para que sean favorables han de cubrir, tanto aspectos tangibles como los intangibles:

“La noción de entornos favorables para la enseñanza y el aprendizaje alude a una serie de características que un plantel educativo debe reunir para generar un ambiente propicio para la reproducción y apropiación del conocimiento. Ello se traduce en aspectos tangibles e intangibles, que van desde contar con planteles con infraestructura completa, debidamente equipados, seguros y limpios, así como aulas iluminadas y ventiladas, hasta aquellos más complejos relativos a garantizar la interacción humana en ambientes basados en el respeto, la colaboración, la sana convivencia y la disciplina” (PSE, 2020-2024, p. 208).

El PSE menciona que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés) explica que: *“las características del contexto de las escuelas moldean su quehacer y explican, en buena medida, el resultado académico de sus estudiantes” (PSE, 2020-2024, p. 208).* Por tal razón, el entorno escolar ha de ser favorable, digno y óptimo, pero también porque se convierte en el espacio en el que se promueven la conformación de la ciudadanía y el desarrollo de valores democráticos que reclama el siglo XXI.

El PSE (2020-2024) en el apartado 7. *Estrategias prioritarias y Acciones puntuales*, se encuentra el objetivo prioritario 1 cuyo objetivo es *“Garantizar el derecho de la población en México a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral, que tenga como eje principal el interés superior de las niñas, niños, adolescentes y*

jóvenes" (PSE, 2020-2024, p. 213), de él emanan las estrategias prioritarias que han de desarrollarse para alcanzar las metas trazadas para la mejora de la INFE, en el gobierno de López Obrador (2018-2024).

La Estrategia prioritaria 1.3 *"Promover la reorientación y transformación de las instituciones educativas para que respondan a las necesidades de sus comunidades y a las características específicas de su contexto"* (PSE, 2020-2024, p. 214); la Estrategia prioritaria 4.1 *"Asegurar las condiciones de infraestructura física educativa necesarias para el desarrollo efectivo de las actividades académicas y escolares"* (PSE, 2020-2024, p. 223); la Estrategia prioritaria 4.3 *"Garantizar el equipamiento adecuado de los centros educativos para potenciar el máximo logro de los aprendizajes"* (PSE, 2020-2024, p.224), y la Estrategia prioritaria 4.4 *"Propiciar la transformación de las escuelas en comunidades educativas para el aprendizaje y la reconstrucción del tejido social"* (PSE, 2020-2024, p.224).

Estas cuatro estrategias convergen en la idea de transformar la institución educativa en dos sentidos: el externo y el interno. Externamente el plantel escolar debe dar respuesta a las necesidades educativas de la comunidad; internamente, la infraestructura educativa debe hacer efectivas actividades y aprendizajes escolares. Estas estrategias tienen en común, el interés por vigilar de educación a través de la capacidad que tiene la INFE de crear un ambiente para el aprendizaje.

Características del rezago de la infraestructura educativa

Con base en los datos que emitió la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (DGPPYEE), se conoce la relación estadística e indicadores de la EMS del 2019. En el documento *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional (PCDSEN) 2020-2021*, se indica que su contenido se basa en el Objetivo 4 de la Agenda 2030 del Desarrollo Sostenible. El objetivo 4 refiere como prioridad *"Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos"* (ONU, 2015, como se citó en PCDSEN, 2020-2021, p. 52), de ahí que se den a conocer las condiciones en que se trabaja en este nivel del SEN, específicamente en lo que le concierne a INFE.

Los indicadores objeto de estudio cuantificados por la DGPPYEE fueron la proporción de escuelas con acceso a la electricidad y el internet, equipamiento de computadoras, infraestructura y materiales adecuados para personas con discapacidad, conexión a la red pública de agua potable, sanitarios independientes y de lavabo de manos. Sin embargo, de estos indicadores sólo hablan de infraestructura y materiales apropiados para situaciones de discapacidad, son aquellos que pueden considerarse que incluyen los conceptos de equidad y de inclusión, entiéndase por inclusión al *"proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación de todos los y las estudiantes"* (UNESCO, 2017, p. 13).

En cuanto a la equidad en la educación, la UNESCO refiere: *“consiste en asegurar que exista una preocupación por la justicia, de manera que la educación de todos los y las estudiantes se considere de igual importancia”*(UNESCO, 2017, p.13). En este sentido se observa que el resto de los indicadores promueven la calidad mínima, pero no evidencian la inclusión y la equidad.

De manera particular, según datos del PSE (2020-2021), en el país existen más de 12 mil planteles dedicados a la Educación Media Superior EMS, de cual no existe información censal que permita tener un amplio panorama del estado actual de la INFE. Los daños ocasionados por los desastres naturales han obligado a terminar y actualizar los inventarios del estado físico de la INFE en todos los niveles del SEN, (PSE, 2020, 2024). El PSE señala que: *“Estos inventarios deberán hacer visibles las particularidades regionales que, de conformidad con un modelo centralizado de desarrollo, no han sido debidamente consideradas en sexenios previos, dando lugar a una profunda desigualdad social”* (PSE, 2020, 2024, p. 209). Si bien es cierto que la singularidad geopolítica, socioeconómica y cultural regional influye en la materialidad de la INFE, ésta no debe menguar las características básicas de una INFE eficiente para el aprendizaje.

El PSE (2020-2024) especifica datos que obtuvo la SEP en el ciclo 2020-2021, en torno a la INFE de educación básica y educación media superior. En este nivel, el 74.8 % de los planteles existentes disponían de agua potable, el 68.8% contaba con computadoras y el 50.3% tenía conexión a Internet. Pero se hace hincapié en que, para poder alcanzar resultados óptimos del proceso enseñanza-aprendizaje, es preciso que la actual administración de continuidad a la mejora escolar para garantizar las condiciones mínimas con las que debe de contar la INFE (PSE, 2020-2024).

En este sentido, la DGPPYEE, en el 2021, mostró que, en 136, 277 escuelas de educación básica y 20, 943 planteles de nivel medio superior, se contaba con servicios básicos, ciertas condiciones de infraestructura y equipamiento. En la siguiente tabla se exponen las características particulares:

Tabla 1

Servicios básicos, infraestructura y equipamiento de escuelas de nivel básico y medio superior

Concepto	Básica	Media Superior
Electricidad	89.6	87.40
Computadora	52.8	70.3
Conexión a internet	32.7	52.5

Infraestructura adaptada para Discapacidad	23.4	37.7
Materiales adaptados para discapacidad	12.2	1.3
Agua potable	75.0	74.0
Lavabo de manos	74.5	79.4
Sanitarios independientes	84.7	84.1
Sanitarios mixtos	9.9	17.2
Número de escuelas	136,277	20,943

Fuente: (DGPPYEE, 2021, p. 54).

Para el caso de educación media superior, los datos muestran que el avance más significativo se concentra en acceso a la electricidad, existencia de sanitarios independientes, lavabo de manos, agua potable, equipo de cómputo y conexión a internet. Cabe señalar que los elementos anteriores conforman la INFE de los planteles educativos, donde se entiende por INFE todo aquel bien muebles e inmueble, así como servicios e instalaciones con fines de servir al SEN (LGIFE, 2018). Con lo anterior se resalta la responsabilidad que tiene el Estado con SEN, pero sobre todo con las y los estudiantes de brindar planteles que realmente cumplan y brinden espacios que promuevan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Programas compensatorios para el mejoramiento de la infraestructura educativa

En México, el mantenimiento o rehabilitación de INFE de educación básica se lleva a cabo a través de programas federales compensatorios, como lo es *La Escuela es Nuestra* que opera desde 2019 y la *Reforma Educativa* que se implementó durante del 2014 al 2018. El nivel de educación media superior está considerado en el *Programa Escuelas al CIEN* que inició en el 2015, pero, con base en la entrevista que se tuvo con el Arq. Carlos Flores Gutiérrez, encargado de la unidad de enlace del Instituto Zacatecano para la Construcción de Escuelas (INZACE), dicho programa “se mantiene vigente por el momento, hasta que los recursos que ya han sido destinados para este fin sean utilizados” (Carlos Flores, Comunicación personal, 9 de marzo de 2022).

El *Programa Escuelas al CIEN* obtiene sus recursos del Fondo de Aportaciones Múltiples, el cual tiene por objetivos, “la asistencia social y la infraestructura educativa, donde para el primer objetivo se destina el 46.0%, y el 54.0% a los planteles educativos” (Fondo de Aportaciones Múltiples [FAM], 2018, p.10). El FAM comprende como INFE: “la construcción, equipamiento y rehabilitación de infraestructura física de los niveles de

educación básica, media superior y superior en su modalidad universitaria según las necesidades de cada nivel" (Auditoría Superior de la Federación [ASF], 2018, p.10).

El *Programa Escuelas al CIEEN* tiene como antecesor el *Programa Escuelas Dignas* el cual surgió en el 2013 y tenía por objetivo mejorar el estado físico de la INFE, basándose en la ejecución de siete ejes rectores: *"Seguridad estructural y condiciones generales de funcionamiento, Servicios sanitarios, Mobiliario y equipo, Áreas de servicios administrativos, Accesibilidad, Infraestructura para la conectividad y Espacios de usos múltiples"* (ASF, 2018, p. 10).

Por su parte el *Programa Escuelas al CIEEN* se basa en ocho componentes de atención prioritaria, las cuales explica en función de las necesidades que presenta cada plantel escolar:

"I. Seguridad estructural y sus condiciones generales de funcionamiento; II. Servicios sanitarios; III. Bebederos y agua potable; IV. Mobiliario y equipo; V. Accesibilidad; VI. Áreas de servicios administrativos; VII. Infraestructura para la conectividad; y VIII. Espacios de usos múltiples, los cuales permitirán que la "comunidad escolar" cuente con instalaciones dignas y pertinentes para la impartición de la educación" (ASF, 2018, p. 12).

Ahora bien, en entrevista con el encargado de planeación del INZACE (2022), el Ing. Rubén Hernández Sánchez, menciona que el FAM es uno de los ocho fondos que integran el Ramo General 33⁶ y que tiene por objetivo la infraestructura física, donde detalla: *"específicamente el nivel medio superior es el que menos recursos recibe de todo el SEN"* (Rubén Hernández Sánchez, Comunicación personal, 9 de marzo de 2022). Asimismo, explica que *"es el INZACE, el ejecutor de los recursos otorgados por el FAM"* (Rubén Hernández Sánchez, Comunicación personal, 9 de marzo de 2022).

El 26 de enero de 2022, el Diario Oficial de la Federación dio a conocer los recursos otorgados en materia de infraestructura educativa para las entidades federativas. *"Para educación básica \$10 479, 837,646.00, para educación superior un monto de \$5,122,020,645.00. mientras que para la educación media superior el recurso destinado fue de \$772,888,027.00"* (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2022, s/p). Se advierte que, del monto total asignado a infraestructura, esto es, \$16 374, 746 318.00, del cual, solamente el 4.72% se destinó a nivel medio superior, frente al 63.99% y al 31.9% para educación básica y educación superior, respectivamente.

⁶ "El proceso de descentralización iniciado en el marco del Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 tuvo su expresión más importante en la reforma de la Ley de Coordinación Fiscal (LCF) el 29 de diciembre de 1997, con la cual se le adiciona el capítulo V, en el que se crea presupuestalmente el Ramo General 33 Aportaciones Federales para Entidades Federativas y Municipios" (Dirección General de Educación Superior (DGESUI), s.f.).

En relación con el uso de los recursos del FAM destinados a la infraestructura por nivel educativo, la ASF, en el 2018, precisó que en:

“Educativa Básica: Construcción y rehabilitación de aulas, sanitarios, bibliotecas [...]y, en el caso de equipamiento, comprende sillas, bancos, butacas, pizarrones [...]. Infraestructura Educativa Media Superior y Superior en su modalidad universitaria: en obras de consolidación en institutos tecnológicos y en universidades públicas, que incluyen la construcción y rehabilitación de edificios [...]”(ASF,2018, p. 8).

Finalmente, en cuanto a la gestión de los recursos la ASF, señala que son anuales y depende del capital del fondo en el Presupuesto de Egresos de la Federación y la Secretaría de Hacienda y Crédito Público. Asimismo, es responsabilidad de éstas, mantener informadas a las entidades federativas de manera ágil y directa sobre todo los asuntos relacionados al tema financiero (ASF, 2018). La entrega de las aportaciones y su uso son de la siguiente manera:

“Las secretarías de finanzas o equivalentes reciben y transfieren los recursos del fondo a los entes ejecutores para ser administrados, registrados y ejercidos condicionando su gasto a la consecución y cumplimiento de los objetivos que para cada tipo de aportación se establecen en la propia LCF; con objeto de asignar eficiente y eficazmente los recursos a la población objetivo del fondo” (ASF, 2018, p. 8).

En el SEN existe un programa destinado al apoyo de las escuelas con personas con discapacidad. Se trata del *Programa Atención de Planteles Federales de Educación Media Superior con Estudiantes con Discapacidad* (PAPFEMS) el cual fue se dio a conocer en el Acuerdo número 37/12/21, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 31 de diciembre de 2021. Dicho programa tiene como objetivo general: *“Favorecer el acceso a los planteles federales de educación media superior de las y los estudiantes con discapacidad; contribuyendo a reducir las brechas que limitan su incorporación a los servicios educativos”* (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2021) y sus objetivos específicos son:

“Apoyar a los planteles federales de educación media superior que cuentan con Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad, para mejorar los servicios educativos que proporcionan a los estudiantes con discapacidad, mediante proyectos institucionales y Contribuir para que los planteles federales de educación media superior cuenten con las condiciones para la incorporación de estudiantes con discapacidad, a través del apoyo a proyectos institucionales” (DOF, 2021, s/p).

En cuanto a la cobertura del PAPFEMS, el acuerdo señala que: “es a nivel nacional, en las 32 entidades federativas en las que se ubiquen los planteles federales que impartan educación media superior [...] que dentro de su matrícula existan estudiantes con discapacidad” (DOF, 2021). En este tenor, en el Acuerdo 37/12/21 se fija al Sistema de Educación Media Superior como la responsable de vigilar el adecuado uso de estos recursos. Los subsidios del PAPFEMS son de varios tipos según la población objetivo y la periodicidad para su ejercicio. Pese a este entramado administrativo, que puede operar eficientemente, los montos etiquetados para este nivel son insuficientes.

A manera de conclusiones se puede decir que, la normatividad, leyes, reglamentos y especificaciones que regulan a la INFE, definen la importancia material de los muebles e inmuebles como elementos sustanciales en la configuración de entornos favorables para el aprendizaje. Sin embargo, para que el servicio educativo sea de calidad, digno y seguro se ha de cumplir un conjunto de requisitos que va más allá de lo básico. La normatividad vigente, expone parámetros e indicadores que tiene como telón de fondo la aspiración del desarrollo sostenible de las personas en la escuela. Por lo tanto, la escuela es la agencia cultural y el lugar en que se genera el interés por los aprendizajes y el desarrollo integral de las y los estudiantes como personas.

Pese a ello, se advierte que el rezago en infraestructura persiste debido a que la mejora de las carencias de muebles e inmuebles en educación media superior, únicamente se atienden por dos vías: la directa y la indirecta. Esto es, por presupuesto asignado y por programas federales compensatorios, como *Escuelas al Cien*. En ambos casos, el nivel educativo de media superior es el menor beneficiado de todo el SEN a pesar de que es la antesala académica que tienen las y los educandos para transitar al nivel superior que cada vez demanda mayores competencias y habilidades integrales.

REFERENCIAS

- Auditoría Superior de la Federación. (2018). *Programa Escuelas al Cien*. https://www.asf.gob.mx/Trans/Informes/IR2016ii/Documentos/Informes_Especiales/Informes_Especiales_05.pdf
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2008). Decreto por la que se expide la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. Presidencia de la República.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2013). Decreto por la que se expide la Norma Oficial Mexicana NMX-R021-SCFI-2013. Presidencia de la República.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2015). Decreto por la que se expide la Norma Oficial Mexicana NMX-R-024-SCFI-2015. Presidencia de la República.

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2015). Decreto por la que se expide la Norma Oficial Mexicana NMX-R-080-SCFI-2015. Presidencia de la República.

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2016). Decreto por la que se expide la Norma Oficial Mexicana NMX-R-079-SCFI-2015. Presidencia de la República.

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2018). Decreto por el que se expide la Ley Federal sobre Monumentos y Zonas Arqueológicas, Artísticas e Históricas. Presidencia de la República.

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2018). Decreto por el que se expide la Ley General de la Inclusión de las Personas con Discapacidad. México. Presidencia de la República.

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2018). Decreto por el que se expide la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. Presidencia de la República.

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2019). Decreto por el que se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. Presidencia de la República.

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2019). Decreto por el que se expide la Ley General de Educación. Presidencia de la República.

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2019). Decreto por la que se expide la Norma Oficial Mexicana NMX-R-083-SCFI-2019. Presidencia de la República.

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2019). Decreto por la que se expide la Norma Oficial Mexicana NMX-R-084-SCFI-2015. Presidencia de la República.

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2019). Decreto por la que se expide la Norma Oficial Mexicana NMX-R-090-SCFI-2016. Presidencia de la República.

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2020). Decreto por el que se expide el Programa Sectorial de Educación 2020-2024. Presidencia de la República.

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2020). Decreto por el que se expide la Ley General de Protección Civil: Presidencia de la República. México

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2021). Acuerdo 37/12/21 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Atención de Planteles Federales de Educación Media Superior con Estudiantes con Discapacidad (PAPFEMS) para el ejercicio fiscal 2022: Presidencia de la República. México

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2021). Decreto por el que se expide el Programa Nacional de Ordenamiento Territorial Desarrollo Urbano: Presidencia de la República. México.

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2021). Decreto por el que se expide la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos: Presidencia de la República. México.

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2021). Decreto por el que se expide la Ley Federal para Prevenir y Erradicar la Discriminación: Presidencia de la República. México.

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2021). Decreto por el que se expide la Ley General de Bienes Nacionales: Presidencia de la República. México.

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2021). Decreto por el que se expide la Ley General de Responsabilidades Administrativas: Presidencia de la República. México.

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2022). AVISO mediante el cual se da a conocer a los gobiernos de las entidades federativas la distribución y calendarización para la ministración durante el ejercicio fiscal de 2022, de los recursos correspondientes al Fondo de Aportaciones Múltiples (FAM), en sus componentes de Infraestructura Educativa Básica, Media Superior y Superior.: Presidencia de la República. México.

Dirección General de Educación Superior. (s.f.). *Fondo de Aportaciones Múltiples*. <https://www.dgesui.ses.sep.gob.mx/programas/fondo-de-aportaciones-multiples>

Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2021). Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2020-2021. <https://planeacion.sep.gob.mx/>

Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana. (2015). *Soñando juntos una escuela digna y acogedora*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4219/So%20c3%b1ando%20juntos%20una%20escuela%20digna%20y%20acogedora%20sistematizaci%20n%20de%20la%20experiencia%20de%20gesti%20n%20escolar%20de%20la%20Instituci%20n%20Educativa%2034504%20de%20la%20comunidad%20de%20Camantarma%20c%20xapampa%20c%20Pasco.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Gaceta Oficial de la Ciudad de México (GOCDMX) (2021). *Código Civil para el Distrito Federal: Consejería Jurídica y de Servicios Legales*. México.

Instituto Nacional para la evaluación de la educación en México (INEE) (2013).
<https://inee.edu.mx>

Organización de las Naciones Unidas Hábitat (UNESCO). (2022). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. Recuperado de:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592> Fecha de consulta: 2 de marzo del 2022.



<https://doi.org/10.71770/rieipd.v1i1.1786>

Enseñanza-aprendizaje del razonamiento clínico para una praxis reflexiva. Caso: carrera de medicina de universidad privada en Zacatecas

Teaching-learning of clinical reasoning for a reflexive praxis. Case: medical career at a private university in Zacatecas

Ana Gabriela Ramos Martínez*

Recibido: 4 de marzo de 2023 | Aceptado: 9 de mayo de 2023

Resumen

En este artículo se analizan las características del método clínico y la importancia de la enseñanza-aprendizaje de este proceso en un programa de medicina de licenciatura de una universidad privada. Se asume que el desarrollo del método clínico es una competencia cognitiva indispensable para el desarrollo del razonamiento clínico óptimo para garantizar, que, durante el ejercicio de la práctica médica, las y los pacientes recuperen su salud. En este programa, la enseñanza-aprendizaje del razonamiento clínico se imparte en dos asignaturas: Sesiones Integradoras (asignatura extracurricular impartida de primer a tercer semestre) y Metodología de la Investigación (asignatura impartida en cuarto semestre). Con base en una metodología de tipo descriptivo de corte transversal, se mostró que el uso del método clínico como estrategias de enseñanza-aprendizaje alternativa, permite al colectivo docente de estos cursos de iniciar la formación de estudiantes analíticos y reflexivos. Sin embargo, la tarea de desarrollar el razonamiento clínico no es solamente un asunto de interés intrínseco y extrínseco en el alumnado, éstos necesitan formación científica en el bachillerato.

Palabras clave

Educación médica, método clínico, razonamiento clínico.

Abstract

This paper analyzes the characteristics of the clinical method and the importance of teaching and learning this process in a medical program at a private university. It is

assumed that the development of the clinical method is an indispensable cognitive competence for the development of optimal clinical reasoning to ensure that patients recover their health during the exercise of medical practice. In this program, the teaching and learning of clinical reasoning is taught in two subjects: Integrative Sessions (extracurricular subjects taught from the first to the third semester) and Research Methodology (subject taught in the fourth semester). Based on a cross-sectional descriptive methodology, it was shown that the use of the clinical method as an alternative teaching-learning strategy allows the teaching staff of these courses to initiate the formation of analytical and reflective students. However, the task of developing clinical reasoning is not only a matter of intrinsic and extrinsic interest in students, they need scientific training from the high school level.

Key words

Medical education, clinical method, clinical reasoning.

* Doctora en Ciencias. Universidad Autónoma de Durango.
Contacto: ana_gabrielabs@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6372-7675>

Introducción

Las investigaciones sobre la enseñanza de la medicina, refieren que el profesorado ha dejado de lado la aplicación de estrategias, técnicas didácticas y herramientas tecnológicas como tabletas, libros interactivos, videojuegos educativos, entre otros, para propiciar el aprendizaje teórico y clínico en el estudiantado de nivel licenciatura. Problema pedagógico que necesita retomarse e investigarse para conocer las causas de dicho abandono didáctico en áreas del conocimiento tan importantes como son las ciencias de la salud, entre ellas, la educación médica.

En este sentido, el aprendizaje clínico que se caracteriza por la identificación e investigación sobre la enfermedad que el paciente presenta, su correcto diagnóstico e interpretación, y la toma de decisión sobre el esquema terapéutico que seguirá la o el médico, demanda nuevas formas de enseñanza-aprendizaje en las que el alumnado de este campo profesional, desempeñe un rol más activo, por lo que se vuelve necesario, cambiar el término de Método Científico por Método Clínico.

Para la psicología educativa, el proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque constructivista, sugiere que la investigación, como acción metacognitiva, coloca y dota al alumnado de referentes previos sobre un tema nuevo a aprender. Por tal razón, el uso del Método Clínico como estrategia didáctica es imprescindible para que el estudiantado sea capaz de mejorar la capacidad de observación, formulación de hipótesis, la posterior aplicación de conocimiento obtenido en la elaboración de una teoría.

Frente a este escenario académico, surge el interés y pertinencia del estudio sobre el desarrollo del Razonamiento Clínico utilizando el Método Clínico como estrategia didáctica alternativa para comprender, desde un estudio de caso, esta problemática, y a la vez, contribuir a que el estudiantado de primero a cuarto semestres de la carrera de medicina de una privada con campus en la ciudad de Zacatecas, inicie su formación profesional con habilidades, destrezas y actitudes científicas en la realización de actividades médicas y técnicas de procedimiento de esta área de las ciencias de la salud.

Método y razonamiento clínico en la educación médica: fuentes epistémicas para la praxis reflexiva

En términos generales, se sabe que la medicina *"es la única profesión que atiende y protege la salud de las personas desde su nacimiento hasta su muerte"* (Antillón, 2017, p. 1). Sin embargo, al no ser considerada una ciencia exacta, está sujeta a que se puedan cometer errores multifactoriales imposibles de predecir, entre ellos, el error médico. Dentro de este orden de ideas, este último, es considerado un problema de salud pública grave, que posiblemente se pueda relacionar con omisiones en diagnóstico,

manejo y tratamiento de una enfermedad (Zapata y Zamudio, 2021). Cabe señalar que estos tres aspectos son nucleares en el razonamiento clínico de una o un médico.

Con el fin de evitar la problemática recién expuesta, es necesario que el profesional médico se entrene oportunamente en el desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas mentales, que le serán de utilidad en la integración del conocimiento biomédico con su juicio propio. A esta dinámica mental, se le conoce como razonamiento clínico (Zapata y Zamudio, 2021). De manera que, el objetivo principal de esta actividad metacognitiva, es que el alumnado pueda resolver problemas específicos asociados a una correcta impresión diagnóstica, por lo tanto, la elección de un tratamiento eficaz (Cruz, 2018).

Otros objetivos primordiales de la enseñanza-aprendizaje del razonamiento clínico es evitar el estancamiento de los conocimientos de las y los estudiantes de medicina a través de cursos de actualización. Se advierte que, con el paso del tiempo, el alumnado llega al desuso de las habilidades y capacidades tanto reflexivas como analíticas, situación que conduce a la automaticidad. El razonamiento clínico en las y los alumnos de medicina es un medio para hacer impresiones diagnósticas certeras y efectivas, y para realizar un seguimiento adecuado de la enfermedad con las y los pacientes (Losada, Socías, Delgado, Boffill y Rodríguez, 2016).

Si bien se espera que el alumnado de las carreras de medicina, desarrolle el razonamiento clínico desde etapas tempranas en su formación, no es una tarea sencilla, puesto que su mejora y adiestramiento debe ser de manera gradual y consistente, pero, sobre todo, fomentar una práctica reflexiva en cada uno de los conocimientos que el estudiantado adquiere durante su formación médica. El adiestramiento en el desarrollo del razonamiento clínico implica a asignación de tareas con un objetivo claro, con la recepción de una retroalimentación inmediata y detallada para fomentar la reflexión en la resolución de problemas de orden clínico (Doval, 2011).

En este sentido, Lateef en el trabajo titulado *"Clinical Reasoning: The Core of Medical Education and Practice"* sugiere que los elementos fundamentales para construir el razonamiento clínico son los siguientes:

1. - *Hypotheses generation: In our daily lives, we generate hypotheses about people and things we come in contact with. These hypotheses provide a framework for us to explain and make sense of all our unstructured experiences.*
2. - *Hypothesis refinement or case building: This comes on with the sequential data gathering and interpretation, in the interaction with patients. There may be information to be added or deleted.*
3. - *Diagnostic testing: Appropriately ordered tests and investigations can help to elicit new information or confirm preliminary diagnoses. There must be a cognitive basis for the decision to order certain tests and to interpret the results.*
4. - *Causal reasoning: This refers to the cause-effect relations between the clinical variable or a group of variables that are obtained for the particular*

patient. It is a function of the anatomic, physiologic, and biochemical mechanisms that operate in the normal human body and the pathophysiology between these and disease mechanisms.

5. - Diagnostic verification: This is the validity assessment of checking the clinical findings against patterns of known diseases and clinical entities. The credibility of a diagnosis is also a function of its likelihood, which will help physicians understand how high the probability of their diagnosis is¹ (Lateef, 2018, p. 2).

Las cinco fases del razonamiento clínico expuestas: la generación de hipótesis, comprobación o rechazo de hipótesis y construcción del caso clínico, elaboración de un diagnóstico, aplicar el razonamiento causal y verificar el diagnóstico involucran la capacidad cognitiva para relacionar conocimientos médicos y la información biomédica de las y los pacientes. De ahí la importancia de que se adquiera el dominio de estas fases desde los inicios de la carrera de medicina porque cada etapa sustentará las bases para contribuir al óptimo desarrollo del razonamiento clínico del estudiantado, así como de las y los egresados (Lateef, 2018).

Por otra parte, Doval (2011) sugiere que el alumnado genera propuestas diagnósticas clínicas confiables si la creación del razonamiento clínico se realiza durante dos procesos diferentes: el intuitivo y el analítico. En el primero de ellos, la toma de decisiones se da a través de la experiencia de las y los médicos. Fundamentalmente se utiliza un razonamiento de tipo asociativo con casos previamente revisados, sin embargo, la toma de decisiones es de confiabilidad baja ya que se utiliza un razonamiento de tipo heurístico. En el razonamiento heurístico se utilizan atajos mentales, por ello, el error es más común. Pero este razonamiento tiene una alta vinculación emocional que depende del contexto, del ejemplo aprendido, entre otros. Esto hace que el rigor científico para realizar el diagnóstico sea bajo.

¹ La traducción de la cita anterior es la siguiente: 1.- La generación de hipótesis. En nuestra vida cotidiana, siempre se generan hipótesis sobre las personas y las cosas con las que estamos en contacto. Las hipótesis están influenciadas por el conocimiento previo, incidencia, prevalencia, factores demográficos que ayudarán en el diagnóstico efectivo de una enfermedad.

2.- Comprobación o rechazo de hipótesis y construcción del caso clínico. En este punto es necesario realizar una correcta interpretación de datos en donde la información previamente obtenida se puede utilizar y prescindir de ella para realizar un diagnóstico oportuno.

3.- Diagnóstico. Es necesario tomar una correcta decisión sobre cuáles pruebas y análisis se elegirán para que contribuyan a realizar un correcto diagnóstico. Tomando en cuenta las especificidad y sensibilidad de cada prueba.

4.- Razonamiento causal. Se refiere a la relación causa-efecto entre la variable clínica de un paciente, tomando en cuenta los conocimientos previos de anatomía, fisiología, los mecanismos bioquímicos, así como la pato-fisiología de la enfermedad que se requiera tratar.

5.- Verificación del diagnóstico. En este punto se comprueba la hipótesis formulada al inicio, comparando los hallazgos clínicos con los patrones de alguna enfermedad específica (Lateef, 2018, p. 2), traducción hecha por Ana Gabriela Ramos Martínez.

Al contrario del proceso intuitivo, el analítico se basa en un razonamiento basado en reglas, utilizando la lógica hipotético-deductiva, se involucra un pensamiento activo con nula automaticidad, con un alto grado reflexivo que involucra alto esfuerzo y atención consciente. El uso de este tipo de razonamiento garantiza que se cometan menos errores en la toma de decisiones. Su confiabilidad radica en que está basado en normas, es más objetivo y tiene muy baja vinculación con las emociones. El resumen de estas características se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 1

Principales características de los procesos intuitivos y analíticos

Estilo cognitivo	Tipo 1 Intuitivo (heurístico)	Tipo 2 Analítico (sistemático)
Principio cognitivo	Asociativo	Basado en reglas
Lógica	Experiencia (inductiva)	Hipotética (deductiva)
Racionalidad cognitiva	Baja	Alta
Razonamiento	Heurístico	Normativo
Automaticidad	Alta	Baja
Velocidad	Rápida	Lenta
Pensamiento	Inconsciente, reflejo	Reflexivo, con propósito
Esfuerzo	Bajo	Alto
Confiabilidad	Baja	Alta
Error	Más común	Raro
Vinculación emocional	Alta	Baja
Rigor científico	Bajo	Alto

Fuente: Doval, 2011, p. 9.

De acuerdo a lo anterior, llegar a construir el razonamiento clínico no es una tarea sencilla, puesto que además de que en cada estilo cognitivo, razonamiento lógico, automaticidad, velocidad, pensamiento, esfuerzo, confiabilidad, vinculación emocional y científicidad acontecen de forma individual, además, no hay una separación tajante entre la intensidad o nivel aplicado del proceso intuitivo y analítico por una persona.

De ahí que para lograr alcanzar el razonamiento intuitivo y analítico de forma paralela (Doval, 2011), se incluyen varios tipos de razonamiento como el abductivo, inductivo, deductivo e hipotético deductivo, con el fin principal de construir hipótesis diagnósticas (Cruz, 2018). El razonamiento abductivo se caracteriza por la necesidad

de conocer los posibles signos y síntomas de los diferentes síndromes y enfermedades existentes, mientras que el razonamiento deductivo trata sobre el desarrollo de una previa conclusión que tiene como origen una idea general y se perfecciona hasta lograr obtener una más específica; el razonamiento inductivo sigue un orden opuesto, pues a partir de una idea específica se obtendrá ahora una idea generalizada sobre el diagnóstico que emitirá la o el profesional de la salud (Cruz, 2018).

Por último, el razonamiento hipotético deductivo es el que se utiliza primordialmente para facilitar el diagnóstico cuando los antecedentes de la enfermedad que se va a diagnosticar o a tratar, se encuentran fuera de la experiencia de las y los médicos. Por ejemplo, las enfermedades genéticas poco comunes o en un caso muy específico como lo es un paciente con insuficiencia cardiaca por miocardiopatía no compactada y a su vez insuficiencia renal por enfermedad poliquística, en donde prácticamente el diagnóstico se hizo a través de la consulta de artículos publicados en *Pubmed* o *Google Scholar* (Cruz, 2018).

Por lo tanto, el razonamiento clínico es un aspecto cognitivo complicado puesto que, además de los elementos y los tipos de razonamiento que se pueden utilizar para desarrollar de manera efectiva este proceso, es necesario que el estudiantado también adquiera habilidades y destrezas lógicas dialécticas para reconocer que todos los conocimientos no se comprenden de manera aislada, es decir, el RC es integral y se asocia con la realidad y que posee además componentes críticos e intelectuales. Por tal motivo, se espera que esta o este profesional desarrolle durante toda su carrera el RC, para garantizar el ejercicio potencialmente eficaz de su profesión (Losada et al, 2016).

El aprendizaje del razonamiento clínico reflexivo: una alternativa pedagógica activa

En nuestros días, la manera en la que se enseña medicina ha ido cambiando drásticamente en algunos programas de la carrera de medicina. Ahora, la mayoría del colectivo docente llega al aula sólo a impartir conocimientos genéricos que se pueden obtener fácilmente de sitios web, que, sin experiencia clínica, solamente es información y discursos que provocan una percepción errónea de la educación médica en el alumnado. Esta percepción de la educación médica genera muchas opiniones, pero se divulgan en los pasillos de la escuela, no en el aula. En el salón de clase, los vídeos tutoriales y la lectura de un documento en PDF, que pocas veces se retroalimenta en clase por la o el docente no son suficientes para sostener la motivación en el alumnado y el aprendizaje significativo de la clínica médica.

De manera paternalista, el profesorado expone su clase, en ocasiones utilizando herramientas como diapositivas en *Power Point*, pero sin cambiar la función del aprendizaje; la enseñanza se limita a la memorización del contenido, el cual,

posteriormente es vaciado directamente en las evaluaciones. El alumnado ha ignorado la toma de notas y la implementación de preguntas en el aula que propicien el razonamiento, conduciendo a formar estudiantes que son sólo receptivos de información con un estilo pasivo de aprendizaje (Cuesta, 2019).

Formar estudiantes activos es complejo, pero la motivación externa es un detonante imprescindible para el cambio. Motivar al alumnado a través de la formulación de preguntas que permita saciar sus dudas y provocar curiosidad, así como aumentar el deseo de saber, conducirá al desarrollo anticipado del razonamiento clínico reflexivo; la promoción de la autonomía y la toma de decisiones críticas y analíticas basadas en la integración de los conocimientos adquiridos de manera empírica para la exitosa resolución de problemas. En otras palabras, este procedimiento es parte del aprendizaje activo y la construcción de significatividad (Cuesta, 2019).

La significatividad como constructo cognitivo es desplegada por la o el aprendiz, pero se necesita que la o el docente, establezca *puentes cognitivos* para orientar a la y el alumno a detectar las ideas fundamentales, a organizarlas e interpretarlas significativamente. También se requiere que el profesorado haga que los contenidos aprendidos significativamente sean estables; estimule la motivación y participación activa del sujeto y aumente la significación potencial de los materiales académicos (Rodríguez, 2011). Pero el alumnado necesita contar con el deseo de aprender de forma intrínseca.

Hay que enfatizar que la obtención del aprendizaje significativo, no se basa en la cantidad de información que posee una persona, sino en la integración de los conceptos que promuevan la resolución de problemas a través del uso de métodos que involucren innovación, descubrimiento y con esto, llevar incluso a la generación de nuevo conocimiento. Nótese que las características mencionadas son elementos que están presentes en el método científico. Por lo tanto, el uso del método científico como columna vertebral en el proceso de enseñanza-aprendizaje contribuye en el desarrollo de la capacidad del alumnado para adaptarse a nuevas situaciones (Cuesta, 2019).

Para la obtención de aprendizaje significativo en el alumnado de medicina, podría ser de utilidad la aplicación de cada una de las etapas del método científico como herramienta didáctica en el aula. Las etapas que lo componen son cinco: La primera implica percatarse a través de un amplio trabajo de investigación y observación, de la existencia de una situación que no ha tenido solución, por tanto, se convierte en una necesidad inmediata para darle solución, para que posteriormente se realice el procesamiento de la información, a través de su búsqueda, recolección y análisis ya existente que se aborda en el problema recién planteado (Arteaga y Fernández, 2010).

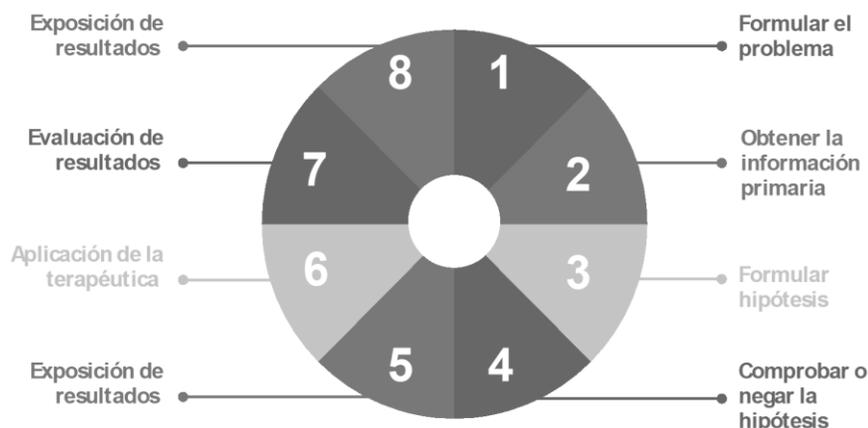
Una vez que se han realizado los dos primeros pasos del método científico, se continúa con formulación de hipótesis que permitan dar la pauta para resolver la problemática planteada y dar paso a la comprobación de las hipótesis, a través del diseño adecuado de la metodología y el correcto análisis de los resultados con los que se permitirá aceptar o rechazar la hipótesis planteada. Una vez que la investigación ha concluido, se lleva a cabo la divulgación de los resultados, dicha actividad permite que otras y otros científicos pueden conocer y replicar los resultados obtenidos (Arteaga y Fernández, 2010).

Con los argumentos recién planteados, aún queda por comprender ¿Por qué la aplicación del método científico puede ser una herramienta didáctica de utilidad en el alumnado de medicina? La investigación, más allá de ser una actividad aburrida, provee a las y los alumnos, herramientas para el desarrollo de diversas disciplinas biomédicas cuyo objetivo es realizar una terapéutica exitosa en las y los pacientes. Esta actividad se desarrolla de manera cotidiana por las y los profesionales médicos, cuyo objetivo se debe alcanzar tomando como base la aplicación del método clínico, término genérico sobre la extrapolación de la aplicación del método científico a la práctica clínica.

El método clínico consiste en primeramente observar detenida y críticamente a las y los pacientes para encontrar el o los motivos por los cuales acuden a consulta. El segundo paso aborda la obtención de información a partir del interrogatorio y al examen físico para la elaboración detallada de la historia clínica. Una vez que se tienen estos datos, se obtendrán hipótesis que sustenten la impresión diagnóstica con alto grado de confiabilidad (Arteaga y Fernández, 2010). En resumen, las y los médicos desarrollan el método clínico a través de la aplicación de los siguientes pasos que se muestran en la figura.

Figura 1

Elementos clave en el método científico



Fuente: Elaboración propia a partir de Arteaga y Fernández, 2010.

Aunque lo expuesto anteriormente pareciera tener aplicación solamente en las y los estudiantes en las fases finales de su formación, es necesario sugerir que entrenar al estudiantado desde etapas tempranas de su formación médica en las aulas y laboratorios, contribuiría como una función complementaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que una vez terminada esta etapa y se encuentren en el proceso de atención de la salud a las y los pacientes; y sea más fácil llegar a una evaluación completa y eficaz para el correcto manejo de las enfermedades.

Esta argumentación coincide con lo planteado por Corona y Fonseca, (2009), quienes justifican la importancia del uso del método clínico en el estudiantado de medicina debido a que:

“Cuando el médico general integral básico está desarrollando el método clínico en la atención a un paciente, emplea sus conocimientos para la identificación del problema de salud al poner en juego variadas habilidades profesionales, comunicativas y lógicas del pensamiento, en función del diagnóstico. Como subsiguiente paso en la ejecución del método clínico, también aplica los conocimientos relativos al tratamiento de los problemas identificados”(Corona y Fonseca, 2009, p. 24).

De acuerdo a las ideas desarrolladas, se sugiere que el uso del método clínico como un recurso didáctico en la escuela de medicina, desde etapas tempranas de formación del estudiantado, promueva la adquisición de las habilidades y herramientas necesarias, para dominar, integrar y aplicar cada uno de los conocimientos obtenidos de manera empírica, para posteriormente aplicarlos en la práctica clínica con las y los pacientes. Con el uso del método clínico como herramienta didáctica, se fomentará

que el colectivo docente participe activamente en la formación médica general, pero integral del alumnado de medicina.

En este tenor, en la carrera de medicina de la universidad privada que tiene un campus en la ciudad de Zacatecas², la cual, desde su creación fue concebida y sustentada bajo un modelo pedagógico con una perspectiva humanista y constructivista, enfocado en atender, principalmente la formación integral de las y los educandos, y con ello, dar respuesta a cada una de las necesidades educativas de la sociedad. De ahí que, en esta institución, la educación en todos sus niveles, tendría como prioridad ofrecer calidad, a través del diseño de programas, de inversión en infraestructura e innovación en clases que mejoren el proceso enseñanza-aprendizaje (Universidad Autónoma de Durango [UAD], 2015).

Asimismo, asume la misión y el compromiso de formar médicas y médicos que desde etapas iniciales de la carrera adquieran las herramientas, destrezas y habilidades que las y los médicos generales debían poseer. Por lo tanto, se requería que el entrenamiento en actividades que promovieran el razonamiento y el aprendizaje significativo fuera una práctica continua. Para alcanzar este propósito en las asignaturas de Sesiones Integradoras y Metodología de la Investigación, el profesorado a cargo de estos cursos promueve la enseñanza-aprendizaje del método clínico y el razonamiento clínico.

El desarrollo del razonamiento clínico en el alumnado puede contribuir a que la integración de los conocimientos obtenidos de las diferentes asignaturas sea más una práctica fácil de llevar a cabo, coadyuvando a que, y por tanto, la terapéutica de las y los pacientes sea efectiva. El diagnóstico y la terapéutica permiten actuar en estadios precoces de múltiples enfermedades y padecimientos, evitando de esta manera una gran cantidad de desenlaces mortales.

Por último, se debe recalcar el impacto positivo que el uso del método clínico puede llegar a tener en el alumnado de medicina si se aplica desde etapas tempranas de su formación, puesto que su correcta aplicación y entrenamiento puede llegar a contribuir en la reducción significativa en la incorrecta toma de decisiones concernientes a la elaboración un diagnóstico y que impactarán directamente en el diseño y aplicación de una terapéutica exitosa.

Enseñanza-aprendizaje en las asignaturas de Sesiones integradoras y Metodología de la investigación

² Esta universidad privada fue creada en 1992, por el Fomento Educativo y Cultural Francisco De Ibarra A.C. La universidad es institución que "a través de los años se ha dedicado a cubrir las necesidades educativas que la sociedad mexicana demanda" (UAD, 2015, p. 9).

La sociedad exige que las y los egresados de las diferentes carreras universitarias utilicen herramientas, destrezas, así como sus potencialidades creativas para enfrentar las adversidades sociales como el hambre, el analfabetismo, las crisis sociales, políticas, etc. En el campo de la medicina, le corresponde a las y los egresados de esta área, enfrentar las carencias de salud que ponen en riesgo la permanencia de la humanidad en este planeta. Para cumplir con estos objetivos, el sistema educativo y el colectivo docente tiene una gran responsabilidad con el estudiantado para dotarle de los conocimientos necesarios y enfrentar con éxito las problemáticas anteriormente mencionadas (Lage, Ramos, Conde y Pérez, 2018).

Para el sistema educativo y para el profesorado de las áreas médicas, continúa siendo un reto otorgar al estudiantado la capacidad resolutoria de nuevos problemas de salud, a través de la integración de los conocimientos que se adquieren durante la carrera universitaria. Sin embargo, esto no se ha logrado completamente debido, entre otras variables, a que el profesorado no estimula el desarrollo de la creatividad, del razonamiento y la promoción de actividades fundamentales propias para el desarrollo de estos dos elementos cognitivos (Lage et al., 2018).

Con la finalidad de que el estudiantado comience su entrenamiento en el desarrollo de las habilidades para la resolución de problemas, en la escuela de medicina de esta universidad privada, se diseñó el Plan de estudios en el 2015³, que contribuyera desde los inicios de la carrera, en la adquisición y fortalecimiento del razonamiento clínico del alumnado, y al mismo tiempo, se cumpla con un perfil de egreso que garantice, que la toma de decisiones sobre una impresión diagnóstica sea más sencilla (Universidad Autónoma de Durango [UAD], 2015).

Con base en lo planteado anteriormente, una de las asignaturas medulares en el desarrollo del razonamiento clínico es la asignatura extracurricular de Sesiones integradoras que se imparte durante los primeros tres semestres de la carrera de medicina, en la cual la competencia a desarrollar es la siguiente:

“Relacionar los contenidos de cada una de las asignaturas básicas con situaciones clínicas reales entendiendo al paciente como un ente psico-social, concluyendo con una actitud humanista, formal, crítica, creativa para promover el desarrollo de habilidades diversas en la solución de problemas y aprendizajes significativos” (UAD, 2017a, p. 4).

En esta competencia, se entiende como paciente, un sujeto psicosocial que padece física y emocionalmente y que se halla bajo atención médica, en consecuencia, la o el profesional de la salud debe actuar con un sentido humanista y creativo, para que, en

³ El mapa curricular de la escuela de medicina de la universidad privada objeto de estudio, comprende cuatro áreas de conocimiento: la básica, la sociomédica, la clínica y las sesiones integradoras que funcionan como eje transversal en el Plan de estudios (UAD, 2015a).

la búsqueda de la solución del problema, la persona quede en el centro. El origen de este planteamiento está en la declaración de Edimburgo de 1988, la cual se desprendió un modelo para la formación médica que se caracterizó por enfatizar que la práctica médica se enfocaría en el paciente (Gual, Millán, Pales & Oriol, 2013).

Con el surgimiento de este modelo, se implementaron los criterios de la selección para las y los alumnos que deseaban ingresar a la carrera de medicina a través de la evaluación de sus logros académicos y la formación médica continua. El objetivo que se pretendía alcanzar con la instauración del modelo decretado por la declaración de Edimburgo, era formar médicas y médicos observadores, cuidadosos, que fueran comunicadores sensibles y clínicos eficientes. Sin embargo, para lograr esto, fue necesario que la ciencia y la práctica clínica formaran una estrecha relación entre ellas (Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Médica [COMAEM], 2017).

Una vez que la ciencia se tomó como base para formar a las y los estudiantes de medicina, la declaración de Edimburgo fue retomada y modificada en 1999. Al cierre del milenio, se pensaba en educar al estudiantado con un pensamiento clínico y analítico, con un aprendizaje basado en la práctica y dotando al alumnado de virtudes, excelencia académica y fomentando la actualización continua. Por lo tanto, la implementación de este modelo en las escuelas de medicina es considerado un punto de partida para la creación de los nuevos modelos pedagógicos en México y el mundo (González, Montero y Lara, 2015).

En este contexto, las asignaturas básicas que cursa el estudiantado del primer al tercer semestre se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 2

Asignaturas del Área Básica de I a III semestre, Carrera de Medicina de Universidad privada

Semestre I	Semestre II	Semestre III
Anatomía Humana y Disección I	Anatomía y Disección II	Microbiología y su laboratorio
Bioquímica I y su laboratorio	Bioquímica II y su laboratorio	Farmacología I
Embriología	Embriología II	Neuroanatomía II
Histología I y su Laboratorio	Histología II y su laboratorio	Farmacología I
Genética Básica	Neuroanatomía I	Neuroanatomía II
Sesiones Integradoras I	Fisiología II y su laboratorio	Sesiones Integradoras III

	Sesiones Integradoras II	
--	--------------------------	--

Fuente: Elaboración propia con base en el Plan de estudios de EM-UAD, 2015.

En esta escuela de medicina, quienes adquieren el compromiso de que el alumnado desarrolle la competencia anteriormente mencionada, son dos docentes de tiempo completo (graduados como médicos generales o con el grado académico de doctorado en ciencias médicas). Las actividades que se realizarán en el curso de SI se incluyen en la planeación didáctica, instrumento que se le proporciona a ambos docentes al inicio del semestre. El instrumento fue diseñado por H. Consejo técnico del Campus Rector. Este documento indica que la asignatura se imparte al alumnado una hora por semana con una duración final de 16 semanas en las que se incluye 16 horas impartidas por las y los docentes y 16 horas independientes en las que el alumnado desarrolla las actividades revisadas durante la sesión (UAD, 2017a).

El documento citado anteriormente indica que se deben revisar durante el semestre cuatro unidades temáticas. En la primera se aborda el encuadre sobre la asignatura, mientras que, en las tres unidades posteriores, se realiza el análisis de casos clínicos correctamente seleccionados por el profesorado, con el fin de integrar cada uno de los conocimientos que se van adquiriendo con lo revisado en las asignaturas. El método de enseñanza que se debe aplicar es de tipo inductivo, mientras que las estrategias de aprendizaje se basan en la colaboración, la resolución de problemas y el estudio de casos (UAD, 2017a).

En este sentido, la planeación didáctica del curso SI, es acorde a la definición dada por Camacho (2007) en la que:

“Considera el uso adecuado del tiempo y de la distribución de las actividades que un docente debe realizar para que su trabajo se cumpla adecuadamente en objetivos o resultados de aprendizaje y, sobre todo, en la construcción de conocimiento de una asignatura, esfuerzo integrado por los estudiantes” (p. 107).

Uno de los componentes más importantes para cumplir con la competencia planteada en la asignatura de SI son las estrategias didácticas, entendidas como:

“Una valiosa herramienta en el aprendizaje autorregulado del que aprende, así como en la planeación secuencial de las actividades por parte del facilitador. La SD implicará entonces una sucesión premeditada (planificada) de actividades (es decir un orden), las que serán desarrolladas en un determinado período de tiempo (con un ritmo). El orden y el ritmo constituyen los parámetros de las SD; además algunas actividades pueden ser propuestas por fuera de la misma, es decir, realizadas en un contexto espacio- temporal distinto al aula” (González et al., 2010, p. 29).

Las y los docentes de tiempo completo que han sido titulares efectúan la ejecución de las estrategias didácticas postuladas en la planeación didáctica que incluyen la elaboración de un glosario con terminología médica con el fin de que las y los alumnos adquieran un lenguaje técnico apropiado. Además del desarrollo de mapas mentales utilizando como modelo casos clínicos elegidos por las y los docentes para integrar cada uno de los conocimientos que se van adquiriendo durante el semestre (UAD, 2017a).

Cabe señalar que, a partir del ciclo escolar 2021-2 (enero-julio), se reestructuraron las estrategias didácticas del curso Sesiones Integradoras, con el propósito de seguir promoviendo el perfil investigativo que el alumnado debe poseer al egresar. Se sumó el desarrollo de proyectos de investigación con temáticas de carácter médico e inclusive educativos.⁴

La actividad de los proyectos de investigación consiste en que el colectivo docente del área básica y clínica propone tópicos de investigación con temas diversos. Una vez que los temas son analizados por el coordinador del área de investigación, se someten a aprobación por el H. Consejo Técnico de la UAD-CZ, integrado por la directora del campus, la secretaria general del campus, el director de la escuela de medicina, la secretaria académica, las y los coordinadores de las áreas básica, sociomédica y clínica, el coordinador de Investigación, docentes de tiempo completo, y las y los coordinadores de los Departamentos de Control Escolar, Bibliothemeroteca, Mercadotecnia y de Sistemas.

Una vez aprobados los tópicos y temas por el H. Consejo Técnico de la UAD-CZ, los proyectos investigativos son difundidos a la comunidad estudiantil y el estudiantado tiene la obligación de colaborar en el desarrollo del proyecto de investigación. Dicho trabajo se elabora durante todo el semestre; al final, el estudiantado presenta un cartel científico en donde se evalúan la capacidad de razonar, por tanto, de asociar los conocimientos que adquirieron en sus asignaturas básicas con un tema en particular.

Algunos ejemplos de estos proyectos son: *diagnóstico del proceso enseñanza-aprendizaje dentro de la asignatura de inglés médico impartida a los estudiantes de nuevo ingreso de la escuela de medicina UAD-CZ* y *El deporte como factor de riesgo de estrés oxidativo en componentes celulares, epidemiología de las enfermedades exantemáticas y eruptivas*. A continuación, se presenta un Cartel en el que se expone el proyecto de investigación "Efecto en el IMC en estudiantes de medicina que perciben

⁴ De acuerdo al trabajo que desempeño como docente de tiempo completo y como integrante activa del Comité de Investigación, en la reunión directiva celebrada el 12 de diciembre 2021, se acordó que la integración del desarrollo de un proyecto de investigación sería fundamental para agrupar los conocimientos académicos del alumnado de primer a tercer semestre.

estrés, ansiedad e insomnio”, que elaboró un equipo de estudiantes de la asignatura Sesiones Integradoras I que tomó como muestra de estudio a 21 alumnas y alumnos de primer semestre de la carrera de medicina de la misma institución.

Imagen 1

Cartel de proyecto de asignatura Sesiones Integradoras, 2022



VII ENCUENTRO DE INVESTIGACION EN CIENCIAS BIOMEDICAS Y HABILIDADES MORFOLOGICAS Y EDUCACION. Escuela de Medicina de la Universidad Autónoma de Durango, Campus Zacatecas UAD.

EFFECTO EN EL IMC EN ESTUDIANTES DE MEDICINA QUE PERCIBEN ESTRÉS, ANSIEDAD E INSOMNIO

Integrantes: Alba Bautista Neidy Julieth, Bolon García Ramon Antonio, Santos Zeleya Rodrigo Emiliano y Valdivia Gaytan Arturo de Jesus. **Asesor:** Dra. en C. Angélica Judith Granados López. **Contacto:** julieth.230985@gmail.com

INTRODUCCION

⇒ Los estudiantes de medicina de primer grado de la UAD Campus Zacatecas son personas susceptibles a los factores (estrés, ansiedad e insomnio) especialmente por su abrupta y necesaria adaptación a las largas jornadas de estudio.

⇒ Al padecer algunos de estos factores pueden generarse cambios en su estilo de vida como pueden ser sus hábitos alimenticios lo cual puede reflejarse en cambios en el IMC de los mismos.

⇒ Por lo tanto, en el presente estudio se planteó la siguiente pregunta: ¿Los estudiantes con estrés, ansiedad o insomnio presentan cambios en su IMC?

METODOLOGIA:

ESTUDIO OBSERVACIONAL EXPLORATORIO

Muestra por conveniencia

Determinación de estrés, ansiedad e insomnio.

⇒ Escala de estrés

⇒ Escala de ansiedad

⇒ Escala de insomnio

Inicio y final.

Análisis descriptivo (Frecuencia)

Determinación de IMC

Inicio y Final

Análisis comparativo

⇒ T-student pareado

Figura 1. Comparación del IMC antes y después del estudio en los estudiantes. Prueba t-student de muestras pareadas (valor p 0.1969)

HIPOTESIS

Los estudiantes de medicina que perciben ansiedad, insomnio y/o estrés presentan cambios en el IMC durante el periodo académico.

OBJETIVO DEL ESTUDIO

⇒ El objetivo es evaluar los cambios de IMC en los estudiantes de medicina de primer semestre, que presentan estrés, insomnio o ansiedad.

Figura 2. Grafica comparativa de los test de estrés, ansiedad e insomnio

RESULTADOS Y DISCUSION

De los 21 estudiantes que participaron en el estudio, el 50% presentó estrés al inicio y 75 % al final. El 75% de los estudiantes presentó ansiedad al inicio incrementando a 85% al final, mientras que en el caso del insomnio el 60% presentó insomnio al inicio manteniéndose al final del estudio. No se presentaron similitudes con otras investigaciones debido al tiempo de estudio en el que se realizó cada test.

CONCLUSION:

Se observó en los estudiantes de primer año de medicina del periodo comprendido entre el 15/FEB/2022 al 15/MAY/2022. Los síntomas que más se observaron fueron estrés y ansiedad, al final del estudio con un 85% de estudiantes afectados por ambas. Una diferencia poco significativa en el IMC (De tan solo 0.36Kg/m²). No hay evidencia suficiente para afirmar que hubo algún cambio debido a los factores propuestos.

Referencias bibliográficas: Querts Méndez, Odalis, & Hierresuelo Izquierdo, Ernesto Javier, & Quesada Vidal, Santiago, & García Gascón, Ángel (2015). Algunos aspectos psicosociales del insomnio en estudiantes de primer año de medicina. MEDISAN, 19 (1),56-60.[fecha de Consulta 13 de Mayo de 2022]. ISSN: . Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=368445171009>. Celis, Juan & Monge, Eduardo & Cabrera, Magno & Bustamante, Marco & Alarcón, Walter & Cabrera, Dino (2001). Ansiedad y Estrés Académico en Estudiantes de Medicina Humana del Primer y Sexto Año. Anales de la Facultad de Medicina, 62 (1),25-30.[fecha de Consulta 13 de Mayo de 2022]. ISSN: 1025-5583. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37962105>. Muñoz-Navarro, Nidia Andrea, & Barraza-López, René Javier, & Behrens-Pérez, Claudia Cecilia (2017). Relación entre inteligencia emocional y depresión-ansiedad y estrés en estudiantes de medicina de primer año. Revista Chilena de Neuropsiquiatría, 55 (1),18-25.[fecha de Consulta 13 de Mayo de 2022]. ISSN: 0034-7388. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331551004003>

Fuente: Evidencia de trabajo del alumnado de asignatura de Sesiones Integradoras, 2022.

Con el desarrollo de proyectos de investigación, se garantiza que el alumnado sea capaz de obtener, asociar, analizar y discutir la información, además con esta actividad se promueve que las y los estudiantes de primer a tercer semestre obtengan las bases para que, en cuarto semestre, los conocimientos adquiridos sean puestos en práctica en la asignatura de MI.

En este orden de ideas, tomando como base que la medicina es una ciencia en constante desarrollo, por ende, los conocimientos médicos no deberían obtenerse a través de otra fuente que no sea la investigación científica (Manucha, 2019), el H. Consejo Técnico de la UAD diseñó un mapa curricular en el que se imparte, en cuarto semestre, la asignatura de Metodología de la Investigación. Este seminario tiene como competencia: *“el desarrollo de proyectos de investigación básicos a partir de teorías y metodologías propias de la disciplina, mediante una actitud formal, crítica y creativa en grupos interdisciplinarios, para generar y aplicar conocimientos sobre el objeto de estudio”*(UAD, 2017b, p. 3).

La manera en que se garantiza que alumnado desarrolle estas competencias es a partir de un colectivo docente comprometido en la promoción de actividades para fomentar en el estudiantado que la investigación no es una práctica aburrida y representa una parte fundamental de su formación. Para lograr cambiar esta idea errónea, las y los profesores han de involucrar técnicas creativas, que fomenten el entusiasmo e interés en la investigación para lograr mejorar la actitud hacia la investigación en el aula (Abudinén y Soto, 2012).

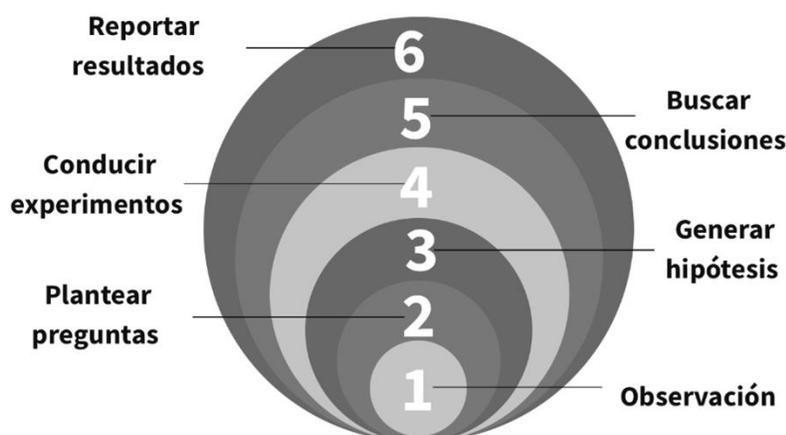
En este tenor, el H. Consejo técnico de la UAD, elaboró una planeación didáctica, documento entregado al profesorado titular de la asignatura de Metodología de la Investigación para su seguimiento y desarrollo de las actividades que ahí se especifican. Esta asignatura se compone de 32 horas teóricas bajo la dirección de las y los docentes, así como de 32 horas independientes que el alumnado debe cumplir durante todo el semestre (UAD, 2017a, p. 5).

Durante este periodo se revisan cuatro unidades temáticas. La primera aborda la ciencia y el método científico; la segunda analiza la correcta elaboración de un protocolo de investigación en donde se incluyen: antecedentes, planteamiento del problema, pregunta de investigación, objetivos, justificación, material y métodos, diseño del estudio, unidades de estudios, ubicación espaciotemporal, diseño y análisis estadístico y la operacionalización de las variables. En la tercera, cuarta y quinta unidad se revisa como elaborar los apartados de resultados, discusión y conclusiones, respectivamente (UAD, 2017b, p. 6).

La asignatura de Metodología de la Investigación tiene como base el desarrollo y aplicación de cada uno de los pasos que componen el método científico, los cuales muestran en la siguiente figura.

Figura 2

Descripción resumida de los pasos del método científico



Fuente: elaboración propia con modificaciones a partir de Otzen, Manterola, Rodríguez y García, 2017.

Se considera que, la aplicación del método científico en la investigación clínica es una herramienta indispensable en los protocolos de investigación médica. De ahí que, “el método científico constituye la columna vertebral de cualquier proceso de investigación, caracterizándose por una serie de etapas que, observadas y seguidas de forma sistematizada; permiten conducir y concluir cualquier protocolo de investigación” (Otzen *et al.*, 2017, p. 2.).

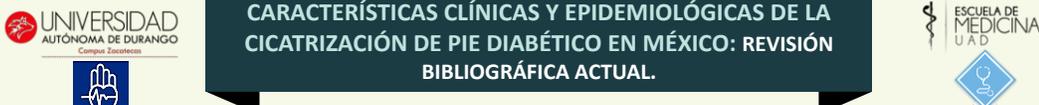
Para garantizar que el alumnado comprenda cómo elaborar un proyecto de investigación, todos los conocimientos adquiridos en la asignatura de MI son aplicados en el desarrollo de un documento con fines investigativos que se presentan con formato de cartel al final del semestre. Algunos de los ejemplos incluyen: Esquizofrenia en adolescentes a causa del consumo de Marihuana, Infección por el VIH: ¿el principio del fin de la primera gran pandemia contemporánea?, Resistencia a antibióticos la nueva pandemia del Siglo XXI e incluso trabajos que se presentan en idioma inglés *Modulation of the immune system for lactic acid bacteria in children with asthma*⁵.

En la siguiente imagen se presenta el cartel “Características clínicas y epidemiológicas de la cicatrización de pie diabético en México: Revisión bibliográfica actual”, en el marco del quinto Encuentro de Investigación en Ciencias biomédicas, habilidades morfológicas y educación”, que organiza semestralmente la UAD-CZ. Esta evidencia de trabajo de la asignatura MI, corresponde al ciclo escolar 2021-1.

⁵ La traducción a la cita anterior es: Modulación del sistema inmune por bacterias ácido lácticas en niños con Asma. Traducción hecha por Ana Gabriela Ramos Martínez.

Imagen 2

Cartel de proyecto de asignatura Metodología de la Investigación, 2021



CARACTERÍSTICAS CLÍNICAS Y EPIDEMIOLÓGICAS DE LA CICATRIZACIÓN DE PIE DIABÉTICO EN MÉXICO: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA ACTUAL.

Andrés Norma Gómez, Alexander Bañuelos Robles, Giovanna Flavia González Soancti, Yulissa López Castañeda, Hugo Enrique Quilones Muñoz, Carmen María de Arriba Villalobos, Isamar del Rosario Durán Reyes, Sandra Vianeth Gamboa Cabral, José de Jesús García Mercado, Diana Guadalupe Ángel García, Yaritza Sinal Félix Rodríguez, Karla Elena Mercado Britoño, Mayra Berenice Padilla Angulo, Jennifer Guadalupe Santoyo Garza, Alejandra Santos Marrero, Ana Cristina Martínez Loera, Areli Lizbeth Partida Sandral, Yesenia Gamboa Bañuelos, Paulina Lisbeth Martínez Medina, Diana Valeria Arroyo Hernández, Sinita Jacqueline Casas Jauregui, Jonathan Mauricio Montañez Ramos, Maruella Lueth del Río Ramírez, Ana Laura Guerra Lugo, Michelle Adelinah Cortés García, Laura Sarai García Díaz, Oziel Abraham Zavala Ramos.

M en C. Víctor Yordani Martínez Balderas

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE DURANGO CAMPUS ZACATECAS (UAD-CZ)

"5TO ENCUENTRO DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS BIOMÉDICAS, HABILIDADES MORGOLÓGICAS Y EDUCACIÓN"

ANTECEDENTES

El pie diabético es un síndrome clínico secundario a neuropatía periférica diabética y una alteración vascular periférica, provoca pérdida de la sensibilidad y deformidad del pie, según el estadio causando ulceración las cuales son puramente neuropáticas o neuroisquémicas, causada o por factores traumáticos, mecánicos o térmicos. (Sharper et al 2019)



(Carrillo, 2016)



(Alcaraz Ramos, et al 2019)

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se analizaron 37 artículos, 6 fueron útiles para realizar el cartel, por tener información relevante y actualizada.

Se calcula que en el año 2025 existirán 300 millones de pacientes diabéticos. Se estima que por cada 100, 14 desarrollarán nefropatía, 7 a 10% pie diabético y 30% terminarán en amputación, 2 a 5% desarrollarán ceguera, un elevado riesgo de padecer enfermedad isquémica cardíaca y enfermedad cerebrovascular. (Arbolea et al, 2021).

De 6.5 millones de personas con pie diabético en el país, 35% ignora que la tiene, el 90% de personas con pérdidas de extremidades corresponde al miembro inferior en pacientes de 60 a 75 años.




La neuropatía diabética es la complicación causante del pie diabético, ocasiona lesión a nervios periféricos y ocurre como consecuencia de hiperglucemias constantes. 90% de los cuadros se relacionan a la existencia de una úlcera.

Para clasificar las úlceras, se utiliza la escala de Wagner-Merritt, constituye la base para el plan de tratamiento. Según el grado nos informará sobre la gravedad, profundidad, infección y gangrena. Conforme el grado aumenta, la probabilidad de sufrir una amputación y la mortalidad, también aumenta.

OBJETIVO GENERAL

Identificar y recopilar información actualizada sobre las principales características clínicas y epidemiológicas en el proceso de la cicatrización del pie diabético.

METODOLOGÍA

TIPO DE DISEÑO → Estudio de investigación observacional-transversal en sentido prospectivo.

POBLACIÓN → Artículos que incluyan pacientes mexicanos con factores de riesgo relacionados a problemas de cicatrización de pie diabético.

TIPO DE MUESTREO → Pacientes de la república mexicana mayores de 50 años de ambos sexos con diagnóstico de pie diabético.

VARIABLES DE ESTUDIO → No hay tiempo establecido.

CRITERIOS DE INCLUSIÓN	CRITERIOS DE EXCLUSIÓN
Artículos que proporcionen: □ Características de pie diabético. □ Resultados confiables. □ Fecha de antigüedad máxima del año 2016. □ Pacientes de ambos sexos con diabetes mellitus tipo 1 y 2.	Artículos que: □ No son de la república mexicana. □ Pacientes menores de 50 años. □ Pacientes que no tengan diagnóstico de pie diabético. □ Historias clínicas incompletas e ilegibles a pesar de contar con diagnóstico de pie diabético.

MÉTODOS

MÉTODO 1

1. Contar con un investigador que reúna los conocimientos de la diabetes como enfermedad, mecanismo fisiopatológico y la cicatrización del pie diabético en la población mexicana.
2. Reunir a los integrantes de esta línea de investigación.
3. Emplear el método descriptivo donde se recopila e integra diferentes fuentes de información.

MÉTODO 2

1. Extraer información de la red obtenida de artículos y bibliografía científica, englobando el tema de cicatrización en el pie diabético, datos epidemiológicos y su proceso clínico.
2. La información obtenida con un margen de 5 años, innovadora, participativa, dinámica, reflexiva, crítica y creativa.

MÉTODO 3

1. Comprobar que la información que se recaudó, cumple los criterios que se pretenden dar a conocer en la investigación.

CONCLUSIONES

La educación tanto del médico como la del paciente es la clave para la prevención e identificación de signos de alarma en el desarrollo del pie diabético.

El aspecto epidemiológico, brinda los datos necesarios para que el médico considere un posible diagnóstico acerca de la patología ya mencionada, ya que en el país es la principal comorbilidad y va a aumento cada año, por lo que se debe buscar que los porcentajes disminuyan. Es necesario que se informe adecuadamente tanto al personal de salud, como a la población en general, para así mejorar la calidad de vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Alcaraz Ramos, P. (2019). Cicatrización del Pie Diabético. Obtenido de <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33888887/>
2. Arbolea, (2021). Epidemiología de Diabetes Mellitus. Obtenido de <https://doi.org/10.1016/j.riepd.2021.07.001>
3. Arbolea, (2021). Epidemiología de Diabetes Mellitus. Obtenido de <https://doi.org/10.1016/j.riepd.2021.07.001>
4. Carrillo, A. (2016). Cicatrización del Pie Diabético. Obtenido de <https://doi.org/10.1016/j.riepd.2016.07.001>
5. Carrillo, A. (2016). Cicatrización del Pie Diabético. Obtenido de <https://doi.org/10.1016/j.riepd.2016.07.001>
6. Carrillo, A. (2016). Cicatrización del Pie Diabético. Obtenido de <https://doi.org/10.1016/j.riepd.2016.07.001>
7. Carrillo, A. (2016). Cicatrización del Pie Diabético. Obtenido de <https://doi.org/10.1016/j.riepd.2016.07.001>
8. Carrillo, A. (2016). Cicatrización del Pie Diabético. Obtenido de <https://doi.org/10.1016/j.riepd.2016.07.001>
9. Carrillo, A. (2016). Cicatrización del Pie Diabético. Obtenido de <https://doi.org/10.1016/j.riepd.2016.07.001>
10. Carrillo, A. (2016). Cicatrización del Pie Diabético. Obtenido de <https://doi.org/10.1016/j.riepd.2016.07.001>

Fuente: Evidencia de trabajo del alumnado de asignatura de Metodología de la Investigación, 2021.

Con esta actividad se entrena al alumnado para la generación de tesis que más allá de ser de utilidad para su titulación, posean las habilidades para resolver problemas a los que se enfrentarán en su vida cotidiana como médicas y médicos ya formados. En este sentido, el profesorado necesita enfatizar en el alumnado la importancia de la Metodología de la Investigación, más allá de la aprobación y adquisición de los créditos escolares de la misma.

Es preciso recalcar que, con el uso continuo y la aplicación de la investigación científica, se garantizará en el estudiantado, la adquisición de herramientas como la búsqueda de información actualizada publicada en investigaciones científicas, así como en casos clínicos que le permitan fundamentar el diagnóstico de alguna enfermedad, y así promover el control en costos de atención a través de una racionalización clínica de cada una de sus intervenciones (Manucha, 2019).

Conclusiones

Con base en los aspectos abordados en esta investigación, se concluye que es imprescindible insistir que el entrenamiento temprano del estudiantado en el método y el razonamiento clínico, a partir de las actividades cotidianas y con la retroalimentación del profesorado cuando el alumnado hace tareas o proyectos en los seminarios de Sesiones Integradoras y Metodología de la Investigación. Estas acciones docentes permitirán a las y los futuros médicos mejorar su rendimiento y lograr mayores niveles de destreza metacognitiva con el fin de resolver problemas médicos nuevos o comunes, pero con sintomatologías confusas o complejas, sin perder de vista el trato humano con las y los pacientes.

En la carrera de medicina de la Universidad privada, la aspiración del colectivo docente es formar médicas y médicos capaces de pensar por sí mismos. Una premisa central que se comparte con el alumnado es que tener información es importante, pero saber cómo y cuándo utilizarla es vital para devolverle a la salud a una persona y alcanzar niveles de profesionalidad con gran sentido reflexivo y humano.

REFERENCIAS

- Abudinén, A. y Soto, V. (2012). Importancia de fomentar la investigación científica en salud pública desde pregrado. *Salud pública de México*, 54 (5), 458-459. <https://www.scielosp.org/article/spm/2012.v54n5/459-462/>
- Antillón, J. (2017). La importancia de ser médico. *Acta Médica Costarricense*, 59(2), 48-49. http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0001-60022017000200048&lng=en&tlng=es
- Arteaga, J. y Fernández, J. (2010). El método clínico y el método científico. *MediSur*, 8 (5), 12-20. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180020098003>
- Camacho, R. (2007). *iManos arriba! El proceso de enseñanza-aprendizaje*. ST editorial.
- Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Médica A.C. [COMAEM](2017). *Manual de Procedimientos para la Acreditación de las Escuelas de Medicina en México*. COMAEM.
- Corona M. y Fonseca M. (2009). El método clínico como método de enseñanza en la carrera de medicina. *MediSur*, 7 (6), 23-25. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727897X200900060005&lng=es&tlng=es
- Cruz, J. (2018). ¿Cómo se construye el razonamiento clínico? *Medicina interna de México*, 34 (6), 829-832. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-48662018000600001&lng=es&tlng=es
- Cuesta, M. (2019). El método científico como estrategia pedagógica para activar el pensamiento crítico y reflexivo. *Ciencias Sociales y Educación*. 8 (15), 87-104. <https://doi.org/10.22395/csye.v8n15a5>
- Doval, C. (2011). ¿Qué es la destreza médica? Cómo entendemos, ejercemos y enseñamos el razonamiento clínico. *Revista Argentina de Cardiología*, 79(1), 92-102. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305326997021>
- González, F., Montero, M. y Lara, P. (2015). Modelos educativos en medicina y su evolución histórica. *Revista de Especialidades Médico-Quirúrgicas*, 20 (2), 256-265. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=47345917022>

- Gual, A., Millán, J., Palés-Argullós, J. y Oriol-Bosch, A. (2013). Declaración de Edimburgo, ¡25 años!, *Fundación educación médica*, 16 (4), 1-3. <https://dx.doi.org/10.4321/S2014-98322013000600001>
- Lage M., Ramos, V., Conde, B. y Pérez, L. (2018). Propuesta de procedimientos para elaborar tareas integradoras en asignaturas de la carrera Medicina. *Gaceta Médica Espirituana*, 20 (6), 101-111. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S160889212018000300101&lng=es&tlng=es
- Lateef, F. (2018). Clinical Reasoning: The Core of Medical Education and Practice. *International Journal of Internal and Emergency Medicine*, 1(2), 1-7. <http://www.remedypublications.com/open-access/pclinical-reasoning-the-core-of-medical-education-and-practicep-1938.pdf>
- Losada G., Socías Z., Delgado J., Boffill C., Acela, M. y Rodríguez J. (2016). El razonamiento clínico con enfoque didáctico. *MEDISAN*, 20 (2), 239-247. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=368445187015>
- Manucha, W. (2019). La importancia de la investigación científica en medicina. *Revista Médicas*, 32 (1), 39-40. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6982979>
- Otzen, C., Rodríguez I., y García, M. (2017). La Necesidad de aplicar el método científico en investigación clínica: problemas, beneficios y factibilidad del desarrollo de protocolos de investigación. *International Journal of Morphology*, 35 (3), 1031-1036. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000300035>
- Ramírez, V. (2018). Medicina centrada en la persona y método clínico centrado en el paciente. ¿Qué son? *Revista Mexicana de Medicina Familiar*, 5 (2), 53-54. https://www.researchgate.net/publication/326785930_Medicina_centrada_en_la_persona_y_metodo_clinico_centrado_en_el_paciente_Que_son
- Universidad Autónoma de Durango [UAD] (2015). *Plan de estudios de la Escuela de Medicina UAD*. H. Consejo Técnico.
- Universidad Autónoma de Durango [UAD] (2017). *Manual de Organización de Escuelas y Facultades de Medicina (MOEFM)*. H. Consejo Técnico.
- Universidad Autónoma de Durango [UAD] (2017a). *Planeación didáctica de la asignatura de sesiones integradoras de la Escuela de Medicina UAD*. H. Consejo Técnico.

Universidad Autónoma de Durango [UAD] (2017b). *Planeación didáctica de la asignatura metodología de la investigación de la Escuela de Medicina UAD*. H. Consejo Técnico.

Zapata, J. y Zamudio, M. (2021). Razonamiento clínico en medicina I: un recorrido histórico. *Iatreia*, 34 (3), 232-240.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012107932021000300232&script=sci_arttext&tlng=es



<https://doi.org/10.71770/rieipd.v1i1.1787>

Autoconcepto académico y desempeño escolar: representaciones infantiles del ser y el hacer en preescolar en Zacatecas, México

Academic self-concept and school performance: children's representations of being and doing in preschool in Zacatecas, Mexico

Rafael Alejandro Zavala Carillo*
María del Refugio Magallanes Delgado**

Recibido: 4 de abril de 2023 | Aceptado: 9 de mayo de 2023

Resumen

Esta investigación analiza las representaciones que el alumnado de un grupo de preescolar de Zacatecas, México, hizo de sí mismo en torno a su desempeño académico en el ciclo escolar 2019-2020 y el 2020-2021. Un hallazgo importante fue la construcción de un autoconcepto académico diferenciado según el ámbito formativo de este nivel escolar. El autoconcepto es una habilidad socioemocional dinámica y un constructo sociocultural que aprende y manifiesta el niño y la niña a temprana edad. En el entorno escolar estas representaciones se moldean a través de los contenidos curriculares del área de Habilidades socioemocionales y proyecto de vida, en la medida en que, es el eje que contribuye al logro del perfil de egreso de preescolar, esto es, al sano crecimiento personal, académico, social y emocional de las y los infantes. A partir de técnicas cualitativas como la observación y las encuestas aplicadas con base en la Escala de Percepción del Autoconcepto Infantil (EPAI) y la Escala Gráfica de Competencia Percibida y Aceptación Social para Niños y Niñas en Edades Tempranas (PSCA, por sus siglas en inglés) se identificaron y analizaron las formas en que el alumnado de este grupo, visualizó, comprendió y valoró sus necesidades, saberes, pensamientos, emociones, sentimientos e ideales propios y de los otros, y aprendió a tomar decisiones, reconocer y cualificar su desempeño escolar.

Palabras clave

Autoconcepto académico, desempeño académico, representaciones infantiles.

Abstract

This research analyzes the representations that the students of a preschool group in Zacatecas, Mexico, made of themselves around their academic performance in the 2019-2020 and 2020-2021 school year. An important finding was the construction of a self-knowledge an academic concept differentiated according to the formative environment of this school level. Self-concept is a dynamic socio-emotional skill and sociocultural construct that children learn and manifest at an early age. In the school environment these representations are molded through the curricular contents of the area of socio-emotional skills and life project, to the extent that it is the axis that contributes to the achievement of the profile of preschool graduation, that is, to the healthy personal, academic, social and emotional growth of the Infants. Based on qualitative techniques such as observation and surveys applied based on the Child Self-Concept Perception Scale (EPAI) and the Graphic Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Children at Early Ages (PSCA) identified and analyzed the ways in which the students of this group visualized, understood and valued their needs, knowledge, thoughts, emotions, feelings and ideals of themselves and others, and learned to make decisions, recognize and qualify their school performance.

Key words

Academic self-concept, academic performance, child representations.

*Maestro en Educación y Desarrollo Profesional Docente. Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho". Contacto: rafaelzavala@benmac.edu.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3607-7897>

**Doctora en Historia. Universidad Autónoma de Zacatecas.
Contacto: mmagallanes@uaz.edu.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7306-1950>

Introducción

Las y los niños comienzan a edificar una imagen de sí mismos desde antes que inicien su escolaridad formal como consecuencia de la influencia de los contextos familiar y social en los que se desenvuelven. Esto trae consigo que el autoconcepto llegue a ser heterogéneo, y de naturaleza positiva y/o negativa. Se ha considerado al autoconcepto como un constructo socio-cultural alterable que impacta favorable o desfavorablemente en las trayectorias escolares de las y los alumnos. Es por ello que esta idea que configura el sujeto de sí mismo ha cobrado especial interés en la investigación educativa por ser considerada como un factor que influye en el aprendizaje y, desde luego, en el desempeño escolar (González y Tourón, 1992).

De ahí que el estudio de la configuración del autoconcepto y del desempeño académico se ha diversificado en los últimos años. El campo de estudio ha estado orientado a la educación básica, media superior y superior. Sin embargo, se advierte una ausencia de investigaciones enfocadas al nivel educativo de preescolar. Frente a este vacío y la importancia que tiene la edificación de representaciones que el alumnado realiza sobre sí mismo y el impacto que posee en el trayecto académico y experiencia socioemocional de los infantes, se necesita comprender los mecanismos que inciden en la configuración de la percepción escolar vinculada al grado de desempeño académico como la ruta del éxito o fracaso académico.

La problemática detectada fue el logro diferenciado conseguido por el alumnado de segundo grado, grupo A, del preescolar "Beatriz González Ortega" al término del ciclo escolar 2019-2020, en los campos de formación académica y en las áreas de desarrollo personal y social del programa de estudio 2017 de preescolar, Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Esta diferenciación llevó a suponer que el desempeño escolar estaba relacionado con algo más que la capacidad cognitiva de las y los niños. Si bien es cierto que en el aprovechamiento escolar influyen factores de diversa índole, faltaba identificar cuál era la variable que tenía mayor incidencia en el logro académico.

Surgió la inquietud de analizar el componente próximo a la vida estudiantil del alumnado que se atendía, la imagen personal en su dimensión académica. Se partió de la premisa de que las y los niños a temprana edad son capaces de integrar una representación de lo que pueden o no hacer, así como de lo que saben y desconocen, tal como lo estipula el Plan de estudios 2011. Educación Básica en México.

La pregunta general que orientó a la investigación fue ¿Cómo influye la idea que ha configurado la niña y el niño de educación preescolar sobre sus propias capacidades y habilidades académicas en su desempeño escolar? La hipótesis planteada fue que el desempeño escolar de las y los niños de tercer grado, grupo A, del preescolar "Beatriz González Ortega", puede ser alto o bajo como resultado de la

representación que cada quien ha edificado sobre sus características, capacidades, habilidades y destrezas al afrontar o estar inmersos en tareas de los diferentes campos de formación académica, así como de las áreas de desarrollo personal y social del programa de estudio

Este supuesto permitió establecer como objetivo general el analizar la influencia que posee el autoconcepto académico en el desempeño escolar del alumnado de tercer grado, grupo A, del preescolar "Beatriz González Ortega". El cual estaba integrado por 19 niñas y 10 niños. En la fase cualitativa, por medio de técnicas de trabajo de campo y encuesta, con base en la Escala de Percepción del Autoconcepto Infantil (EPAI) y la Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children (PSCA) [Escala Gráfica de Competencia Percibida y Aceptación Social para Niños y Niñas en Edades Tempranas], se identificó y analizó el autoconcepto del estudiantado estudio de caso.

Formación escolar y autoconcepto: una aproximación teórica y conceptual

La educación preescolar adquiere un papel fundamental por motivos de orden social (Secretaría de Educación Pública, [SEP], 2004), pues constituye una excelente oportunidad para la modificación de formas de pensar y actuar de la población infantil y, a su vez, es indispensable para dar frente a las problemáticas sociales y culturales, tales como la desigualdad, pobreza, inseguridad, violencia, etc., que envuelven a los contextos nacional e internacional (SEP, 2017). Esta función transformativa de la educación se asocia a dos ideas: la que entre más pequeño es el sujeto que se educa formalmente se desarrolla más la capacidad reflexiva y axiológica, y se achica la brecha entre las oportunidades reales y las injusticias sociales.

Asimismo, la potencialidad pedagógica, política y social del nivel de preescolar ha crecido, pero ha generado nuevos desafíos que deben superarse si se desea consolidar a este nivel educativo como plataforma propicia para la formación integral de las y los adultos mexicanos del mañana. Los retos son innumerables, pero vale la pena centrar la mirada en cuatro de ellos: a) trabajar en pos de la democratización de la educación preescolar para que los infantes de 3 a 6 años tengan la posibilidad y oportunidad de ingresar, permanecer y egresar oportunamente (SEP, 2017); b) hacer que el alumnado tenga experiencias enriquecedoras y significativas; cc) reconocer a las niñas y a los niños como individuos con un alto potencial para aprender y comprender su mundo (SEP, 2004) y d) favorecer la apropiación de cada uno de los rasgos señalados en el perfil de egreso propios de este nivel. En la siguiente tabla se muestran los ámbitos del perfil de egreso y la descripción del respectivo aprendizaje esperado.

Tabla 1*El perfil de egreso de educación preescolar (programa de estudio 2017 de preescolar)*

Ámbitos	Aprendizaje esperado
Lenguaje y comunicación	Expresa emociones, gustos e ideas en su lengua materna. Usa el lenguaje para relacionarse con otros. Comprende algunas palabras y expresiones en inglés.
Pensamiento matemático	Cuenta al menos hasta el 20. Razona para solucionar problemas de cantidad, construir estructuras con figuras y cuerpos geométricos y organizar información de formas sencillas.
Exploración y comprensión del mundo natural y social	Muestra curiosidad y asombro. Explora el entorno cercano, plantea preguntas, registra datos, elabora representaciones sencillas y amplía su conocimiento del mundo.
Pensamiento crítico y solución de problemas	Tiene ideas y propone acciones para jugar, aprender, conocer su entorno, solucionar problemas sencillos y expresar cuáles fueron los pasos que siguió para hacerlo.
Habilidades socioemocionales y proyecto de vida	Identifica sus cualidades y reconoce las de otros. Muestra autonomía al proponer estrategias para jugar y aprender de manera individual y en grupo. Experimenta satisfacción al cumplir sus objetivos.
Colaboración y trabajo en equipo	Participa con interés y entusiasmo en actividades individuales y de grupo.
Convivencia y ciudadanía	Habla acerca de su familia, de costumbre y tradiciones propias y de otros. Conoce reglas básicas de convivencia en la casa y en la escuela.
Apreciación y expresión artísticas	Desarrolla su creatividad e imaginación al expresarse con recursos de las artes.
Atención del cuerpo y la salud	Identifica sus rasgos y cualidades físicas, y reconoce las de otros. Realiza actividad física a partir del juego motor y sabe que es buena para la salud.
Cuidado del medioambiente	Conoce y practica hábitos para el cuidado del medioambiente.
Habilidades digitales	Está familiarizado con el uso básico de las herramientas digitales a su alcance.

Fuente: elaboración propia a partir de cita textual de SEP, 2017, pp. 68-69.

Los rasgos del perfil de egreso de la educación preescolar explicitan a un individuo que, a pesar de su edad y de la etapa de desarrollo en la que se encuentra, tiene la capacidad y habilidad de comprender e intervenir en el entorno del cual forma parte,

tanto para bien personal como colectivo. En ese sentido, la educación que recibe el sujeto en el preescolar constituye el cimiento o soporte de su formación futura.

En el ámbito intitulado “Habilidades socioemocionales y proyecto de vida” del programa de estudio 2017, las decisiones, estrategias de enseñanza y aprendizaje, experiencias y situaciones, así como en el trabajo didáctico-pedagógico, están presentes. Por lo tanto, esta dimensión es una vía imprescindible para el logro de los diferentes rasgos señalados en el perfil de egreso de preescolar y para el sano crecimiento personal, académico, social y emocional de las y los pequeños preescolares. Con este organizador, el sujeto fortalece y desarrolla su autoconcepto, es decir, adquiere las bases para visualizarse y valorarse como alguien con características, necesidades, saberes, pensamientos, sentimientos e ideales particulares que utiliza en su vida cotidiana (SEP, 2017).

El autoconocimiento permite a la persona entender gradualmente el porqué de sus comportamientos y decisiones. Además, le coadyuva en el desarrollo de otras habilidades sociales y emocionales, tales como la comprensión de rasgos y particularidades de las y los otros, la autorregulación de conductas, trazar metas a corto y largo plazo, establecer vínculos pacíficos con el otro, valorar su desempeño en sus distintas áreas del saber y la capacidad de afrontar retos y modificar aspectos personales en aras del bienestar propio (SEP, 2017). Cabe señalar, que las y los infantes, al ingresar a preescolar, ya expresan ciertas representaciones de sí mismos, pero en el aula, esta valoración se complementa con su percepción como sujeto académico.

En este contexto, la tarea de las y los educadores es ayudar al alumnado a que desarrollen autonomía, trabajen de manera colaborativa, se relacionen con diferentes compañeras y compañeros, externen deseos, inquietudes, sentimientos, se expresen con seguridad y que tengan confianza en sus capacidades y habilidades para que puedan apropiarse de los aprendizajes propuestos en los campos de formación académica y áreas de desarrollo personal y social del programa escolar 2017 (SEP, 2017).

En cada uno de esos componentes curriculares se enuncian saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales que el alumnado ha de ser capaz de adquirir, fortalecer y demostrar al concluir este tramo educativo como resultado de las experiencias y situaciones que diseñe y proponga la o el educador (SEP, 2017). En los seis componentes curriculares de preescolar se numeran propósitos generales y específicos graduados que orientan el aprendizaje de preescolar, tal como se muestra a continuación:

Tabla 2

Propósitos de los componentes curriculares de la educación preescolar (programa de estudio 2017 de preescolar)

Componente curricular	Fines
Lenguaje y comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • “Adquirir confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua; mejorar su capacidad de escucha y enriquecer su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas” (SEP, 2017, p. 188). • “Desarrollar interés y gusto por la lectura, usar diversos tipos de texto e identificar para qué sirven; iniciarse en la práctica de la escritura y reconocer algunas propiedades del sistema de escritura” (SEP, 2017, p.188).
Pensamiento matemático	<ul style="list-style-type: none"> • “Usar el razonamiento matemático en situaciones diversas que demanden utilizar el conteo y los primeros números” (SEP, 2017, p. 217). • “Comprender las relaciones entre los datos de un problema y usar procedimientos propios para resolverlos” (SEP, 2017, p. 217). • “Razonar para reconocer atributos, comparar y medir la longitud de objetos y la capacidad de recipientes, así como para reconocer el orden temporal de diferentes sucesos y ubicar objetos en el espacio” (SEP, 2017, p. 217).
Exploración y comprensión del mundo natural y social	<ul style="list-style-type: none"> • “Interesarse en la observación de los seres vivos y descubrir características que comparten” (SEP, 2017, p. 255). • “Describir, plantear preguntas, comprar, registrar información y elaborar explicaciones sobre procesos que observen y sobre los que puedan experimentar para poner a prueba sus ideas” (SEP, 2017, p. 255). • “Adquirir actitudes favorables hacia el cuidado del medio ambiente” (SEP, 2017, p. 255).
Artes	<ul style="list-style-type: none"> • “Usar la imaginación y la fantasía, la iniciativa y la creatividad para expresarse por medio de los lenguajes artísticos (artes visuales, danza, música y teatro)” (SEP, 2017, p. 281). • “Identificar manifestaciones artísticas y culturales de su entorno y de otros contextos” (SEP, 2017, p. 281).
Educación socioemocional	<ul style="list-style-type: none"> • “Desarrollar un sentido positivo de sí mismos y aprender a regular sus emociones” (SEP, 2017, p. 306). • “Trabajar en colaboración” (SEP, 2017, p. 306). • “Valorar sus logros individuales y colectivos” (SEP, 2017, p. 306). • “Resolver conflictos mediante el diálogo” (SEP, 201, p. 306).

	<ul style="list-style-type: none"> • Respetar reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella, actuando con iniciativa, autonomía y disposición para aprender (SEP, 2017, p. 306).
Educación física	<ul style="list-style-type: none"> • “Identificar y ejecutar movimientos de locomoción, manipulación y estabilidad en diversas situaciones, juegos y actividades para favorecer su confianza” (SEP, 2017, p. 329). • “Explorar y reconocer sus posibilidades motrices, de expresión y relación con los otros para fortalecer el conocimiento de sí” (SEP, 2017, p. 330). • “Ordenar y distinguir diferentes respuestas motrices ante retos y situaciones, individuales y colectivas, que implican imaginación y creatividad” (SEP, 2017, p. 330). • “Realizar actividad física para favorecer estilos de vida activos y saludables” (SEP, 2017, p. 330). • “Desarrollar actitudes que les permitan una mejor convivencia y la toma de acuerdos en el juego, la escuela y su vida diaria” (SEP, 2017, p. 330).

Fuente: elaboración propia con base en SEP, 2017, pp. 188, 217, 255, 281, 306, 329 y 330.

El logro de los propósitos enunciados en los campos de formación académica y en las áreas de desarrollo personal y social exige del esfuerzo, compromiso y trabajo conjunto de autoridades, alumnado, docentes, madres y padres de familia, así como de otras figuras involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las y los infantes en edad preescolar.

El autoconcepto puede ser considerado como la “percepción que cada uno tiene de sí mismo, que se forma a partir de las experiencias y las relaciones con el entorno, y en la que tiene un papel fundamental las personas significativas” (Shavelson et al., 1976, como se citó en Pantoja y Alcaide, 2013, pp. 128-129). Ese conocimiento sobre sí mismo se construirá y manifestará de manera específica en cada una de las etapas de desarrollo humano.

Piaget, a través de su teoría de desarrollo cognitivo, propone cuatro etapas: sensoriomotriz, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales (Delval, 1995). En cada una de éstas converge una estructura en conjunto que involucra una serie de procesos y actividades específicas que se modifican, estructuran y complejizan acorde al desarrollo madurativo de los seres humanos.

Las niñas y niños de preescolar se ubican en la etapa de la estructura preoperacional. La cual se divide en dos subetapas: la función simbólica (2 a 4 años) y la del pensamiento intuitivo (4 a 7 años). En la primera, los infantes se apropian de la capacidad para representar mentalmente un hecho, imagen u objeto, que no está presente en el momento. En la segunda, a las y los pequeños les surge el interés por

explorar y saber más del mundo que le rodea, por lo que tratan de buscar respuesta a sus interrogantes, denotan confianza y seguridad en sí mismos respecto a lo que saben y hacen, pero sin un razonamiento racional, es decir, desconocen cómo aprendieron lo que conocen (Villegas, 2010).

Además, se genera un alto grado de egocentrismo, definido como la "incapacidad para tomar el papel de otras personas, es decir, para ver su propio punto de vista como uno entre los muchos puntos de vista posibles y para tratar de coordinarlo con estos últimos" (Flavell, 1998, p. 174). El egocentrismo provoca una serie de obstáculos, por ejemplo, la incapacidad de tomar conciencia de los propios procesos de aprendizaje o pensamiento al resolver una tarea, predisposición por centrar la atención en un rasgo específico de un objeto, hecho o situación, que trae como consecuencia la parcelación y distorsión, parcial o total, del razonamiento, inexistente capacidad de vinculación de eventos, imágenes o hechos, en un todo integrado, por tanto, tendencia a enfocarse en el estado inicial o final de un suceso que conlleva a omitir las transformaciones que ocurren durante el proceso (Flavell, 1998).

En 1990, Harter estableció una caracterización del autoconcepto, desde la edad temprana del sujeto hasta su etapa adulta (Álvaro, 2015). En la siguiente tabla se describen únicamente los rasgos relacionados a los estadios de la infancia.

Tabla 3

Características del autoconcepto en la infancia

Estadios de desarrollo	Rasgos
Infancia temprana (3-4 años)	<ul style="list-style-type: none"> * "Realización de autodescripciones, muy distanciadas unas de otras, de aspectos determinados de su conducta y competencias" (Álvaro, 2015, p. 66). * Ideas e imágenes ficticias y positivas. * Incapacidad para considerar sentimientos opuestos.
Infancia media (5-7 años)	<ul style="list-style-type: none"> * Autodescripciones positivas; sobrestimación de habilidades y capacidades; y pensamiento caracterizado por el todo o nada. * Incapacidad para generar un concepto global de su persona. * El self comienza a ser valorado por los demás; sin embargo, no hay consciencia de ello.
Infancia tardía (8- 11 años)	<ul style="list-style-type: none"> * Autodescripciones a través de etiquetas rasgo. * Valoraciones completas y complejas del self. * Se comienza a interiorizar las evaluaciones que el resto hace de él y se empieza a crear el autoconcepto.

Fuente: elaboración propia con base en Álvaro, 2015, p. 66.

Como se puede observar, los infantes en edad temprana y media manifiestan la representación que tienen de sí mismos por medio de características concretas, las cuales se desarrollan y potencian a través de las posesiones, el lenguaje, así como con la identificación y diferenciación con la y el otro (González y Tourón, 1992). De modo que es posible identificar conductas, y escuchar expresiones de las y los preescolares que dan indicios de egocentrismo. Asimismo, caracterizadas por sobrevalorar, e incluso, subvalorar la propia conducta, derivado de la etapa de desarrollo que transitan. Las autodescripciones que realizan las y los niños sobre sí mismos se caracterizan por estar basadas en rasgos concretos y observables de su propia conducta, esto es, cualidades que sostienen dicha representación (Ajcót y Peña, 2018).

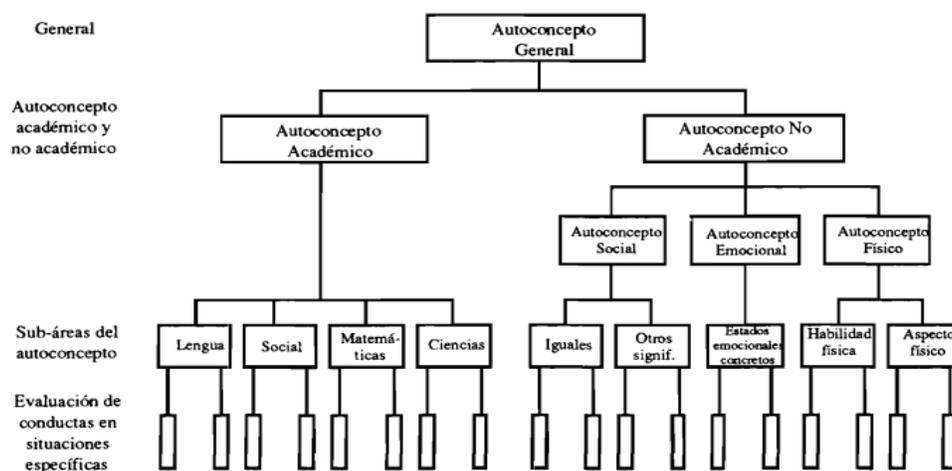
Ahora bien, Cazalla-Luna y Molero (2013) hacen una revisión crítica a dos modelos explicativos opuestos del autoconcepto: la visión global y la perspectiva dimensional. En relación a ello, los autores señalan que ésta última tiene como base una visión multidimensional y jerárquica, cuyos elementos (dimensiones) están relacionadas entre sí, y con base a una organización, es posible conocer tanto lo particular como lo general. El primer modelo, en cambio, tiene como premisa lo global y lo unidimensional.

En esta investigación, se opta por el modelo de Shavelson (González y Tourón, 1992) correspondiente a esa visión multidimensional. Este modelo considera al autoconcepto como un constructo organizado por la información que el sujeto recibe del ambiente y, en tanto, organiza en categorías simples o complejas para asignarles un significado (Cazalla-Luna y Molero, 2013); multifacético, ya que esa categorización sitúa las vivencias en un área específica y, por ende, las acomoda en autoconceptos específicos caracterizados por ser diferentes entre sí (García, 2003); jerárquico, derivado de las diferentes facetas se genera una estructura en cuya base se localizan las percepciones específicas y, en la cúspide, el autoconcepto general (González y Tourón, 1992) que es experimental, evaluativo, diferenciable y estable.

Cada uno de estos siete rasgos envuelve al modelo jerárquico y multidimensional de Shavelson, por lo que hacen de este modelo un paradigma viable, factible y fiable para entender la dimensionalidad del autoconcepto del individuo sin importar la etapa de desarrollo (González y Tourón, 1992). Un modelo multidimensional de factores jerárquicos plantea "que el autoconcepto está formado por múltiples dimensiones organizadas jerárquicamente, donde el autoconcepto general domina el ápice de la estructura" (Cazalla-Luna y Molero, 2013, p. 48). La estructura de este modelo es la siguiente:

Figura 1

Estructura jerárquica y organizacional del autoconcepto



Fuente: fuente: González y Tourón, 1992, p. 113.

Como se observa, el autoconcepto general está conformado por factores de segundo orden (González y Tourón, 1992): las dimensiones académicas y la no académica. Dentro de la primera se hallan subáreas de la autopercepción referidas a áreas del conocimiento que la cultura ha definido y establecido necesarias para el desarrollo y participación del sujeto. De ellas, a su vez, se derivan autoconceptos en áreas más específicas (González y Tourón, 1992), referidas a conductas particulares de cada subcampo, que son determinadas e influidas por la experiencia, así como por las percepciones que se tienen en ella (Cazalla-Luna y Molero, 2013). La dimensión no académica considera las áreas social, emocional y física. Las cuales están conformadas por conductas específicas, que, simultáneamente, se estructuran por otros componentes o facetas más concretas (Fernández y Goñi, 2008).

La primera área, social, refiere a la percepción que tiene el sujeto en cuanto a su habilidad para comunicarse y relacionarse con el otro (Cazalla-Luna y Molero, 2013). La segunda dimensión alude a la autodescripción, valoración y juicios de valor que se generan en una experiencia o situación (Luviano, Reyes y Robles, 2016). Y la tercera, corresponde a la percepción que se posee respecto a la apariencia y habilidad física (Cazalla-Luna y Molero, 2013).

En la psicología aplicada no hay un consenso sobre una definición específica del autoconcepto académico (González y Tourón, 1992). En ese sentido, han surgido un sinnúmero de conceptualizaciones tras el paso de los años derivado del enfoque teórico en el que se basan las y los investigadores. Entre las definiciones de este constructo se encuentran las siguientes: "La evaluación que un individuo hace con respecto a su

capacidad para rendir en tareas académicas, comparándola con la de otros en su misma clase" (Brookover, s.f, como se citó en González y Tourón, 1992, p. 256); "Percepción del estudiante sobre su capacidad en la escuela" (Del Blanco y Del Pilar, 2014, p. 222); "Percepción que el alumno tiene de sí mismo como de su desempeño, tanto a nivel escolar como personal, ha influido dentro de su rendimiento, lo cual se ve reflejado en sus comportamientos dentro del aula de clases y en sus calificaciones" (Luviano et al, 2014, p. 54).

Para efectos del presente estudio, se consideró al autoconcepto académico como el conjunto de percepciones reales o ficticias que posee la niña o el niño en torno a su competencia académica en las diferentes áreas del saber. El cual es manifiesto a través del lenguaje, la expresión corporal y conducta y, finalmente, expresado en notas o registros escolares de carácter cualitativo.

Ese autoconcepto académico es un constructo individual y complejo inherente a la vida personal, social y emocional del individuo, en el que influyen e intervienen diversos factores (psicológicos, sociales, pedagógicos e institucionales) que favorecen a su construcción, reconstrucción o modificación (García, 2003). Cada uno de los factores posee el soporte y, al mismo tiempo, generan las condiciones para que el estudiantado construya positiva y/o negativamente una idea de sus capacidades y habilidades escolares. En esta dirección, los intercambios, apoyos, recursos, prácticas, interacciones y demás acciones que se implementan en los diferentes espacios en los que se desenvuelven, brindan símbolos e imágenes que el alumnado adapta y organiza en sus estructuras mentales.

En lo que concierne al desempeño escolar, es imprescindible mencionar que este aspecto de la vida estudiantil ha sido motivo de importantes debates epistémicos, pero aún más cuando se propone en el grupo etario de preescolar. Lamas (2015) reconoce que la complejidad del constructo tiene origen desde su conceptualización. En la investigación educativa, no hay acuerdo entre las y los estudiosos en optar por un término específico, por lo que es común encontrar conceptos como aptitud escolar, rendimiento escolar, desempeño académico o logro académico para referirse al mismo constructo.

Pero, algo es cierto, han proliferado las investigaciones relacionadas al desempeño académico en los diversos niveles educativos. Hay un interés continuo de parte de diversos actores educativos en conocer el logro que llega alcanzar el estudiantado en cualquier tramo de su trayecto escolar y de la eficacia del proceso de enseñanza y aprendizaje que se efectúa dentro de las instituciones educativas.

La siguiente tabla contiene tres definiciones que fueron articuladas en función de categorías clave como proceso de enseñanza-aprendizaje, logro de competencias, estrategias de medición y edad del alumnado para apreciar, la evolución conceptual del término desempeño escolar.

Tabla 4*Conceptualizaciones y perspectivas del desempeño escolar*

Autor (es)	Definición
Pizarro (1985)	<i>“Medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación” (Pizarro, 1985, como se citó en Lamas, 2015, p. 315)</i>
Jiménez (2000)	<i>“Sistema que mide los logros y la construcción de conocimientos en los estudiantes, los cuales se crean por la intervención de didácticas educativas que son evaluadas a través de métodos cualitativos y cuantitativos en una materia” (Jiménez, 2000, como se citó en Erazo, 2011, p.145).</i>
	<i>“Nivel de conocimiento alcanzado en un área o materia, comparado con la edad de los alumnos y el nivel académico al que pertenecen” (Jiménez, 2003, como se citó en Cruz, 2010, p. 11).</i>

Fuente: elaboración propia con base en las obras citadas.

Con base en estas definiciones, es posible conceptualizar al desempeño escolar como el nivel estimado de competencia conseguida por el alumnado a partir de su participación e involucramiento en un proceso de enseñanza-aprendizaje fundamentado en un programa escolar y, a su vez, basado en objetivos y metas educativas ad hoc al contexto, edad, estilo de aprendizaje, nivel madurativo de las y los participantes, y cuyos resultados se expresan en el promedio final derivado de un sistema de medición cualitativo y/o cuantitativo (Fajardo, Maestre, Felipe, León y Polo, 2017).

El logro obtenido por el alumnado se puede conocer a partir de un proceso valorativo que tome en consideración la manera de pensar, proceder y sentir del alumnado en las tareas, oportunidades o actividades en las que se ve envuelto. Lo que conlleva a definir a la evaluación como un proceso que “busca obtener información respecto del aprendizaje de los alumnos para identificar cómo aprenden y cuáles son las estrategias o actividades adecuadas para atender sus procesos de desarrollo y de aprendizaje” (SEP, 2012a, p. 18). Esas valoraciones, apreciaciones y concepciones se generan a partir de “un conjunto de métodos, técnicas y recursos que utiliza el docente para valorar el aprendizaje del alumno” (Díaz Barriga y Hernández, 2006, en SEP, 2012b).

Tal proceso trae consigo una ardua tarea de recolección, sistematización y valoración continua de datos.

Ahora bien, las técnicas que se emplean en preescolar para tal fin son: la observación, el desempeño de los alumnos y las alumnas, el análisis de desempeño y el interrogatorio. Cada una requiere de instrumentos específicos que tienen como propósito recolectar datos en torno los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que demuestra el alumnado ante una tarea. Algunos de esos recursos son: guía de observación, registro anecdótico, diario de trabajo, cuestionamientos sobre el procedimiento, cuaderno, portafolio, rúbrica, lista de cotejo, debates y pruebas orales o escritas (SEP, 2012b).

Si se aplican estos instrumentos, el profesorado estará en condiciones de valorar el desempeño académico del alumnado. A saber, podrá comparar el actuar de las y los alumnos con los objetivos curriculares planteados al inicio de una situación o ciclo escolar. En consecuencia, se les podrá ubicar en alguno de los distintos niveles de desempeño: esperado, en proceso y requiere apoyo. Los aprendizajes esperados constituyen el referente clave del diseño instruccional y, por ende, de todas aquellas acciones valorativas que se consideren fundamentales para valorar el nivel de logro académico en los diversos campos de formación académica, así como áreas de desarrollo personal y social, propuestas en el plan y programas de estudio (SEP, 2012c).

Metodología

La metodología implementada giró en torno a dos etapas. La primera refirió a la selección del enfoque de investigación. Así, el paradigma que envolvió al estudio fue el cualitativo. Se considera así a toda "investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable" (Taylor y Bogdan, 1987, p. 20), cuyo propósito es buscar la "subjetividad, y explicar y comprender las interacciones y los significados subjetivos individuales o grupales" (Álvarez-Gayou, 2003, p. 41). El método empleado fue el estudio de caso por la razón de que "en la investigación cualitativa no interesa la representatividad; una investigación puede ser valiosa si se realiza en un sólo caso (estudio de caso), en una familia o en un grupo cualquiera de pocas personas" (Álvarez-Gayou, 2003, p. 33).

La segunda etapa de la metodología aludió al trabajo de campo de la investigación. Ésta tuvo lugar en el tercer grado, grupo A, del ciclo escolar 2020-2021, respectivamente, del preescolar "Beatriz González Ortega". Este grupo estaba integrado por 19 niñas y 10 niños. La muestra fue de tipo homogénea. Hernández, Fernández y Baptista (2014) exponen que ésta se caracteriza porque las unidades o sujetos seleccionados presentan rasgos o un perfil similar, por lo que se centran en un aspecto, tema, situación o proceso de un grupo específico. En ese sentido, las y los

infantes cubrían el siguiente perfil: eran alumnas y alumnos de preescolar, asistían al mismo grado y grupo escolar, y su edad oscilaba entre los 5 y 6 años de edad.

La obtención de datos constituyó uno de los rasgos indispensables en el proceso de comprensión del objeto de estudio. Una parte considerable de la información se recolectó en el contexto escolar y áulico, principalmente, mientras que otra parte se obtuvo a partir del trabajo a distancia ante la contingencia causada por el COVID-19.

Las técnicas de recolección de datos empleadas fueron la revisión documental y la encuesta. Dentro de la primera, se hizo uso del registro de las tareas y evaluaciones del grupo que se atendía. A saber, se tomó en consideración información en torno al período final de segundo grado y los primeros dos momentos de tercer grado, para así contar con un referente sólido de la naturaleza de la problemática.

Para abonar a la segunda técnica, se seleccionaron dos instrumentos: la EPAI de Villa y PSCA de Harter y Pike (1984). Ésta última coadyuvó a recabar información sobre la representación que tenían las y los niños de estudio en los aspectos físico, social y maternal y, sobre todo, escolar. La primera, en cambio, permitió contar con otro(s) referente(s) sobre la imagen de los sujetos de estudio.

Resultados

En el presente apartado se exponen los principales resultados obtenidos a través del trabajo de campo realizado. En Autoconcepto global (EPAI), se halló que un 44.44% de los infantes tenía una imagen negativa de sí mismos, la de un 48.15% era media y, finalmente, el 7.41% poseía una percepción alta de su persona. En Autoconcepto académico (EPAI), el componente de mundo escolar, que se expone en la siguiente tabla, se observó que el 96.30% de la muestra se percibía como alumnas y alumnos con deseo e interés de asistir a la escuela, de atender las indicaciones que eran señaladas por las y los docentes, de participar en lo que se hacía dentro de la clase y para culminar todas las tareas que les eran asignadas. El 3.70%, por el contrario, sólo consideró algunos de los aspectos aludidos. Los detalles de estos resultados se concentran en la tabla 5:

Tabla 5

Resultados de la aplicación de la EPAI

		Subáreas
S	D	Puntuación (%)

		Dependenci a	Competenci a percibida	Posesión	Seguridad	Familia	Sentimiento s	Aspecto físico	Competenci a física	Mundo escolar	Mundo social
1	90	100	100	100	100	100	100	87.5	100	100	100
2	55	100	90	100	100	100	100	75	83.33	87.50	100
3	5	50	80	66.67	66.67	62.50	75	87.50	66.67	87.50	83.33
4	65	75	100	83.33	83.33	87.50	100	100	100	100	100
5	65	75	100	100	100	75	100	87.50	100	100	100
6	45	100	90	66.67	100	87.50	100	100	83.33	87.50	100
7	55	75	100	83.33	100	87.50	75	100	100	100	100
8	90	100	100	100	100	100	100	100	100	100	83.33
9	55	75	80	100	100	75	100	87.50	100	100	100
10	80	100	100	100	100	100	100	100	83.33	87.50	83.33
11	45	50	90	83.33	100	87.50	100	100	100	100	83.33
12	80	75	100	83.33	100	100	100	100	100	100	83.33
13	20	50	90	100	100	87.50	100	75	83.33	75	100
14	35	75	90	83.33	83.33	100	100	87.50	66.67	100	100
15	45	50	90	100	100	87.50	87.50	87.50	100	100	100
16	30	75	70	83.33	100	75	100	100	83.33	100	83.33
17	15	75	70	100	66.67	87.50	100	87.50	83.33	87.50	100
18	35	75	90	100	100	87.50	100	75	100	87.50	83.33
19	65	75	100	100	83.33	100	100	100	83.33	100	100
20	80	75	100	83.33	100	100	100	87.50	100	100	100
21	15	50	90	83.33	83.33	100	87.50	87.50	83.33	100	66.67
22	35	100	80	83.33	100	87.50	100	100	83.33	100	66.67
23	35	50	100	83.33	66.67	75	100	100	100	100	100
24	55	50	90	100	66.67	100	100	87.50	83.33	100	100
25	65	100	90	83.33	100	100	100	100	66.67	100	100
26	55	75	90	66.67	100	100	100	87.50	100	100	100
27	80	75	100	83.33	100	100	100	87.50	100	100	100

Fuente: elaboración propia a partir del instrumento EPAI aplicado, enero, 2021.

Autoconcepto global (PSCA). Se observó que el 85.19% de las y los niños contaban con una percepción alta de su persona, mientras que la de un 14.91% se ubicó en un rango medio. Aunado a estos datos, se encontró que la imagen o concepto grupal se situó en una categoría alta. Este resultado difirió a lo identificado en la EPAI.

Tabla 6

Resultados de la aplicación de la PSCA

Sujetos	Imagen global (puntaje)	Subáreas			
		Competencia		Aceptación	
		Cognitiva	Física	Entre pares	Maternal
		Puntaje			
1	3.91	4	4	2.5	3.83
2	3.04	3.17	3	2	3
3	2.75	2.33	3	2.5	2.83
4	3.71	4	3.83	3.17	3.5
5	3.12	3.33	3.17	2.83	3
6	3.25	3.83	3.5	2.83	2.83
7	3.63	3.67	3.5	3	3.67
8	3.91	3.83	3.83	3.33	4
9	3.25	3.17	3.83	3.5	3
10	3.33	3.67	4	3.17	2.83
11	3.25	3.17	3.5	2.67	3.17
12	3.87	4	3.83	3.33	3.83
13	3	2.83	2.83	3	3.17
14	3.17	3.17	3.5	3.67	3
15	3.66	3.5	3.5	2.33	3.83
16	3.42	3.67	3.67	3.5	3.17
17	2.88	2.67	2.5	2.17	3.17
18	3.41	3.67	3.33	3.83	3.33
19	3.79	4	3.83	3.67	3.67
20	3.91	4	4	4	3.83
21	2.58	3	2	1	2.67
22	3.21	2.5	3	3.5	3.67
23	2.96	3.33	3.17	3.17	2.67
24	3.25	2.83	3.83	2.67	3.17
25	3.25	3.33	3.33	2.17	3.17
26	3.79	3.83	3.67	2.83	3.83
27	3.33	3.67	3.33	3.67	3.17

Fuente: elaboración propia con base en instrumento EPAI aplicado, enero, 2021.

Autoconcepto académico (PSCA). De acuerdo a los datos expuestos en la tabla (6), se halló que un 81.48% de las y los preescolares reconoció tener alta destreza para realizar el conteo de objetos, expresar los números, armar rompecabezas, mencionar las letras del alfabeto, decir los nombres de la mayoría de los colores, y, por último, de identificar la primera letra de su nombre. Ahora bien, el 18.52% consideraba que no eran realmente buenos para las acciones mencionadas, pero no tenían algún obstáculo en hacerlo, es decir, poseían una percepción de habilidad media.

El índice de los niveles de desempeño escolar son los siguientes: Al término del segundo año. En lenguaje y comunicación, el 44.44% de las y los niños logró un dominio esperado de los saberes, el 37.07% los alcanzó medianamente y el 18.52% tuvo obstáculos para apropiarse de ellos. En pensamiento matemático, el 33.33% del alumnado no logró conseguir los aprendizajes esperados requeridos, el 29.63% lo hizo moderadamente y sólo el 37.04% se apropió de los objetivos planteados. Y en el campo de exploración y comprensión del mundo natural y social, se identificó que el 48.15% de las y los pequeños alcanzó un desempeño óptimo, el 33.33% lo hizo en un punto medio y el 18.52% restante tuvo un desempeño bajo.

En el área de educación física, se observó que el 11.11% de la muestra tuvo obstáculos para alcanzar los fines establecidos, el 22.22% demostró haber adquirido medianamente los conocimientos y habilidades propias de ésta y el 66.67% mostró poseer las competencias necesarias. En educación socioemocional, se halló que el 22.22%, 51.85% y el 25.93% de las y los pequeños manifestaron un bajo, medio y alto desempeño académico, respectivamente. Y en artes, se observó que un 62.96% de los infantes obtuvieron un nivel de aprovechamiento apropiado, el de un 29.63% fue satisfactorio y el del porcentaje restante, 7.41%, fue bajo.

En tercer año. En el campo de lenguaje y comunicación, al término del primer período de evaluación, el 37.04% del alumnado obtuvo un nivel esperado, el 29.63%, lo hizo en un grado medio, el 7.41% en un rango bajo y el 25.92% se desconoció, debido a que las y los tutores no hicieron entrega de los trabajos correspondientes. En el segundo período, en cambio, se halló que el 44.44% del grupo había conseguido un nivel óptimo, el 51.86% lo logró medianamente y el 3.70% requería apoyo para apropiarse de nuevos aprendizajes.

En el momento 1 del campo de pensamiento matemático se halló que el 22.22% de los infantes se habían apropiado de los conocimientos necesarios para el entendimiento e interiorización de nuevos saberes, el 40.74% se apropió medianamente de éstos, el 11.11% del grupo lo hizo de manera insuficiente y del porcentaje restante, 25.93%, no se tuvo registro. En el momento 2, por otro lado, se identificó que el 44.44% había conseguido un nivel alto de desempeño académico, el de un 40.74% fue intermedio y el de un 14.82% fue bajo.

En el primer corte de valoración, del campo formativo de exploración y comprensión del mundo natural y social, se apreció que el 3.70% de las y los alumnos tuvieron dificultades para apropiarse de los saberes requeridos, un 33.33% adquirió parcialmente los aprendizajes esperados, el 37.04% lo hizo de una forma adecuada y del 25.93% no se tuvo la oportunidad de conocer su nivel de logro. En el segundo corte, por su parte, se halló que el 11.11%, el 25.93% y el 62.96% de las y los pequeños habían denotado un rendimiento bajo, medio y alto, respectivamente.

Los resultados del área de educación socioemocional evidenciaron que, al concluir la primera fase de trabajo, un 22.22% de los infantes llegaron a adquirir, desarrollar y potenciar favorablemente las competencias específicas del área, el 37.04%, se apropió solamente de algunos de los aprendizajes, el 18.52% no alcanzó los requerimientos mínimos y del 22.22% restante no se tuvo información. Al concluir la segunda fase valorativa, se encontró que el 40.71% de las y los niños manifestaron un desempeño deseado, el de un 51.85% se caracterizó por ser suficiente y el de un 7.44% se ubicó por abajo de lo establecido.

En la primera etapa de evaluación del área de artes, se detectó que el 44.44% del alumnado tuvo un dominio esperado de los aprendizajes trabajados, el 25.93%, mostró una competencia básica o media y del 29.63% se desconoció el rendimiento que alcanzaron. Al concluir la segunda etapa, se percibió que el 44.44% de la muestra consiguió apropiarse de los saberes específicos del área, un 18.52% lo llegó a hacer de un modo satisfactorio, el 11.11% lo consiguió de forma insuficiente y de un 25.93% no se tuvo dato alguno.

En educación física, al finalizar el primer trimestre, se identificó que el 40.74% de los miembros del grupo fue capaz de apropiarse y poner en práctica nociones propias de la disciplina, el 25.93% adquirió y fortaleció medianamente su competencia física y el 3.70% presentó obstáculos para consumir las intenciones educativas. En el segundo trimestre, por el contrario, se reconoció que el 55.56% de las y los infantes reforzaron positivamente sus conocimientos, el 3.70% alcanzó satisfactoriamente las finalidades educativas del período, el 25.93% ostentó un nivel de logro insatisfactorio y del 14.81% restante no se conoció su nivel de logro por falta de evidencias. Lo dicho anteriormente se sintetiza en la tabla 7:

Tabla 7

Nivel de desempeño logrado por las y los preescolares

	Segundo año						Tercer grado (primer trimestre)						Tercer grado (segundo trimestre)					
	Asignaturas ¹						Asignaturas						Asignaturas					
Sujeto	LC	PM	ECMN	ES	A	EF	LC	PM	ECMN	ES	A	EF	LC	PM	ECMN	ES	A	EF
1	III	III	III	III	III	II	III	III	III	III	III	III	III	III	III	III	III	III

¹ Por cuestión de espacio, se emplearon siglas de las asignaturas: LC (Lenguaje y Comunicación); PM (Pensamiento Matemático); ECMNS (Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social); ES (Educación Socioemocional); A (Artes) y EF (Educación Física).

2	III	II	II	II	III	III							II	II	II	II		I
3	II	I	I	II	II	I							II	II	II	II	III	I
4	III	II	II	III	III	III	III	II	II	II	III	III	III	II	III	III	III	III
5	III	III	III	II	III													
6	II	III	III	II	III	III	II	II	III									
7	III	II	III	III	III	II	III	II	III	II	III							
8	I	I	II	I	II	III	I	I	II	I	II	III	II	II	III	II	I	III
9	II	I	III	II	III	III	II	I	II	I	III	III	II	II	III	I	III	III
10	II	I	II	II	II	III							II	I	I	II		I
11	III	II	II	II	II	III	II	II	II	II	III							
12	II	I	II	II	III	II	I	I	I	I			II	I	II	II		
13	I	I	I	I	II	III							I	II	I	I		
14	III	III	II	II	III	II	III	II	II	II	II	II	II	III	II	II	II	I
15	II	II	II	III	II	II	II	II	II	III	II	II	II	II	III	III	III	II
16	II	II	III	II	III	III	II	II	III	II	III	III	II	II	III	III	II	III
17	I	I	I	I	II	II				I			II	II	II	II		
18	II	III	III	I	II	III	II	II	III	I	II	II	II	III	III	II	I	I
19	III	II	III	III	III	III	III	II	III									
20	II	II	III	II	III	III	II	II	III	II	III	III	III	II	III	III	III	III
21	III	III	III	II	III	III	III	III	III	II	II	II	III	III	III	III	III	III
22	I	I	I	I	I	I							II	I	II	II		
23	III	III	II	II	II	III	II	III	II	II	III	II	III	III	III	II	III	III
24	III	III	III	II	III	III	III	III	III	II	III	III	III	III	III	II	II	III
25	II	II	II	III	III	III	II	II	II	II	III	II	III	III	III	III	III	III

26	I	I	I	I	I	I								II	I	I	II		I
27	III	III	III	II	III	III	III	II	II	II	II	I	II	III	III	II	I	I	

Fuente: elaboración propia a partir de las guías de CTE, marzo, 2021.

El autoconcepto académico y el desempeño escolar. Se consideró trascendental tomar en cuenta información sobre los constructos de autoconcepto y desempeño académico de todo el alumnado a fin de contar con una perspectiva más amplia, sólida y certera, que favoreciera a validar y/o refutar la hipótesis planteada en el presente estudio. A continuación, se exponen los rasgos más importantes sobre los constructos mencionados y, por ende, la relación existente entre ellos.

Tabla 8

Grado de correlación entre el autoconcepto académico y el desempeño escolar

Sujeto	Nivel de autoconcepto (PSCA)	Desempeño escolar (Final de segundo grado)	Desempeño escolar general (1^{er} trimestre)	Desempeño escolar general (2^{do} trimestre)	Grado de correlación
1	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto
2	Alto	Medio-Alto	Sin registro	Medio	Parcial
3	Medio	Medio-Bajo	Sin registro	Medio	Alto
4	Alto	Alto	Medio-Alto	Alto	Alto
5	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto
6	Alto	Medio-Alto	Medio-Alto	Alto	Alto
7	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto
8	Alto	Medio-Bajo	Medio-Bajo	Medio	Escaso o nulo
9	Alto	Medio	Medio-Bajo	Medio	Parcial
10	Alto	Medio	Sin registro	Medio-Bajo	Escaso o nulo
11	Alto	Alto	Medio	Medio	Parcial
12	Alto	Medio	Bajo	Medio-Bajo	Escaso o nulo
13	Medio	Bajo	Sin registro	Bajo	Escaso o nulo
14	Alto	Medio-Alto	Medio	Medio	Parcial
15	Alto	Medio	Medio	Medio	Parcial
16	Alto	Medio-Alto	Medio-Alto	Medio-Alto	Alto
17	Medio	Bajo	Sin registro	Medio-Bajo	Escaso o nulo
18	Alto	Medio	Medio	Medio	Parcial
19	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto
20	Alto	Medio-Alto	Medio-Alto	Alto	Alto

21	Alto	Alto	Medio-Alto	Alto	Alto
22	Medio	Bajo	Sin registro	Bajo	Parcial
23	Alto	Medio-Alto	Medio	Alto	Alto
24	Medio	Alto	Alto	Alto	Parcial
25	Alto	Medio-Alto	Medio	Alto	Alto
26	Alto	Bajo	Sin registro	Medio-Bajo	Escaso o nulo
27	Alto	Alto	Medio	Medio	Parcial

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo a los datos de la tabla 8, la representación configurada por un 44.45% del alumnado sobre sus conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas escolares, tenía un alto grado de correlación con el aprovechamiento o rendimiento académico conseguido al final del segundo grado y, también, durante los dos primeros períodos del ciclo escolar 2020-2021, la idea escolar de un 33.33% del alumnado, por otro lado, se relacionó medianamente con su desempeño académico en los momentos de evaluación mencionados y la imagen configurada por el resto, 22.22%, tuvo escaso o nulo vínculo con su logro escolar.

Se identificó que el autoconcepto escolar de un 50% de las y los niños que puntuaron en un nivel alto en la escala PSCA tuvo un grado elevado de correlación con el desempeño académico que consiguieron. La percepción de un 31.82% de estudiantes, por otro lado, se relacionó parcialmente con su rendimiento. Y el del porcentaje restante, 18.18%, fue escasa la correlación entre los constructos abordados.

El autoconcepto académico del 20% de las y los infantes que obtuvieron una puntuación media en el instrumento mencionado se asoció con el logro académico que alcanzaron en los campos de formación y áreas de desarrollo. La autoconcepción escolar de un 40% se asoció medianamente con su desempeño escolar. Y la representación del 40% restante no tuvo vínculo alguno con la otra categoría de análisis.

Conclusiones

Resultados de investigaciones dan cuenta que las representaciones que posee una persona sobre sus habilidades y aptitudes escolares tienen una incidencia considerable en el desempeño manifiesto en las actividades y tareas institucionales y, en general, en el logro de los propósitos educativos.

En esta perspectiva destacan las investigaciones realizadas por Olmedo (2012), Antonio (2015) y Hoces y Garayar (2019). A saber, el pensar de éstos se basa en una predicción naturalista. La cual enuncia que a mayor/menor autoconocimiento académico, se propicia un buen/mal desempeño escolar. Ahora bien, la presente investigación tuvo como objetivo general el analizar la influencia que tiene el autoconcepto académico interiorizado por las y los preescolares de tercer grado, grupo "A", del preescolar "Beatriz González Ortega", en su desempeño escolar.

Con base en los resultados fue posible comprobar parcialmente la hipótesis planteada. Se consideró así, ya que las variaciones de asociación entre la imagen académica personal y el desempeño escolar imposibilitaron generalizar la predicción con la que se partió en la investigación. En ese sentido, es aceptable pensar que la idea que configuran las niñas y los niños de sus habilidades, conocimientos y destrezas escolares, influye en sus modos de proceder dentro y fuera de las aulas y, sin duda alguna, en su disposición para el aprendizaje. No obstante, no debe de ser considerada como el único aspecto determinante de la construcción y apropiación de los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales que propugnan los planes y programas de estudio, ni tampoco debe ser visualizada como un factor predictivo del desempeño.

Por lo que es inimaginable e impensable considerar que un nivel alto, medio o bajo de autoconcepto académico expresado y manifiesto por la niña y el niño, sea garantía para que se produzca un desempeño esperado, satisfactorio y/o insuficiente en los campos y áreas de conocimiento que conforman el currículo.

El alcance del presente estudio se vio limitado por la contingencia causada por el COVID-19, cuya consecuencia más notable fue el cierre emergente e indefinido de las instituciones escolares y, por ende, del espacio en donde tuvo lugar la investigación. Lo que imposibilitó contar con otros referentes o elementos sobre el hacer y actuar de las y los pequeños. Otro de los aspectos evidentes fue la desfavorable actitud que denotaron algunas tutoras y algunos tutores en el primer trimestre de educación a distancia, del ciclo escolar 2020-2021. Esto provocó que no se tuviera registro o datos de las fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad del alumnado en algunos o la mayoría de los campos de formación académica y, de igual forma, en las áreas de desarrollo personal y social.

Para futuros estudios será imprescindible que se diseñen, apliquen y validen instrumentos destinados a medir el autoconcepto en sujetos en edades tempranas,

debido a que hay una ausencia notable sobre tal rubro. Resulta también importante que se analice el impacto que tiene el autoconcepto académico en componentes específicos de cada uno de los campos de formación y áreas de desarrollo personal y social, para que así se cuente con un panorama más preciso y claro. Y, por último, es importante reconocer el grado de asociación que se presenta entre los constructos, por sexo de las y los participantes.

REFERENCIAS

- Ajcot, M. y Peña, Y. (2018). *Formación del autoconcepto en niños de 5 años de AMG internacional verbena zona 7 evaluados con la escala de percepción de autoconcepto infantil (EPAI)*. [Tesis de Maestría, Universidad de San Carlos de Guatemala] Repositorio Centroamericano SIIDCA-CSUCA: <https://repositoriosiidca.csuca.org/Record/RepoUSAC10492>
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología*. Paidós.
- Álvaro, J. (2015). *Análisis del autoconcepto en relación con factores educativos, familiares, físicos y psicosociales en adolescentes de la provincia de Granada*. [Tesis de Doctorado]. Universidad de Granada.
- Amezcuca, J. y Pichardo, M. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16(2), pp. 207-214. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/29421/28481>
- Antonio, E. (2015). *Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes universitarios de la UAEH-ESH*. [Tesis de Licenciatura, Centro Universitario Vasco de Quiroga de Huejutla]. Repositorio DGBSDI: https://repositorio.unam.mx/contenidos/autoconcepto-y-rendimiento-academico-en-estudiantes-universitarios-de-la-uaeh-esh-154880?c=pNk19o&d=false&q=*&i=1&v=1&t=search_0&as=0
- Cazalla-Luna, N. y Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 10, 43-64. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/991/818>
- Chivichón, M. C. (2015). *Determinar la diferencia de autoconcepto de hijas de padres divorciados y no divorciados* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Rafael Landívar. <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2015/05/42/Chivichon-Maria.pdf>
- Cruz, M. (2010). *Rendimiento escolar en comunicación en niños de 5 años de programas escolarizados y no escolarizados (Red 09 - Callao)*. [Tesis de Maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio de la universidad San Ignacio de Loyola. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/b517a103-b9af-4692-8507-fe3c2e08288b/content>

- Del Blanco, P. y Del Pilar, M. (2014). El autoconcepto y la motivación escolar. Una revisión bibliográfica. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 6 (1), 221-228. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851790026.pdf>
- Delval, J. (1995). *El desarrollo humano*. Siglo XXI Editores.
- Erazo, O. (2011). El rendimiento académico, un fenómeno de múltiples relaciones y complejidades. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, 2 (2), 144-173. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815141>
- Fajardo, F., Maestre, M., Felipe, E. León, B. y Polo, M.I. (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria según las variables familiares. *Educación XXI*, 20 (1), 209-232. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70648172010.pdf>
- Fernández, A., & Goñi, E. (2008). El autoconcepto infantil: una revisión necesaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 13-22. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832317001>
- Flavell, J. (1998). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Paidós.
- García, R. (2003). Autoconcepto académico y percepción familiar. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 8 (7), 359-374. <https://core.ac.uk/download/pdf/61900318.pdf>
- González, M. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar*. Ediciones Universidad de Navarra, S. A.
- Harter, S. y Pike, R. (1984). The pictorial scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. *Child Development*, 55 (6), 1969- 1982. DOI: <https://doi.org/10.2307/1129772>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- Hoces, Z. y Garayar, H. (2019). Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes preuniversitarios en la Universidad Nacional de Huacavelica. *Uniandes Episteme*, 6 (1), 111-23. <http://45.238.216.13/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/1069>
- Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), pp. 313-386. <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/74>

- Luviano, M., Reyes, D. y Robles, R. (2016). La construcción de la autoestima en relación a los diversos ámbitos sociales. *PsicoEducativa: reflexiones y propuestas*. 2(3), 54-59.
<https://psicoeducativa.iztacala.unam.mx/revista/index.php/rpsicoedu/articloe/download/24/77>
- Pantoja, A., y Alcaide, M. (2013). La variable de género y su relación con el autoconcepto y el rendimiento académico de alumnado universitario. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 13(1), 124-139. <http://eticanet.org/revista/index.php/eticanet/article/view/23>
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2004). *Programa de Educación preescolar 2004*. SEP. <http://www.zona-bajio.com/PEP-2004.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2011). *Programa de Estudio 2011. Educación Básica*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2012a). 2. *La evaluación durante el ciclo escolar. Serie: Herramientas para la evaluación en Educación Básica*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2012b). 4. *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo. Serie: Herramientas para la evaluación en Educación Básica*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2017). *Aprendizajes clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. SEP.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Villegas, L. (2010). *La etapa preoperacional y la noción de conservación de cantidad en niños de 3 a 5 años del Colegio San José De La Salle*. [Tesis de Licenciatura, Corporación Universitaria Lasallista]. Repositorio Unilasallista http://repository.unilasallista.edu.co/dspace/bitstream/10567/639/1/Etapa_preoperacional_conservacion_ninos_San_Jose_

<https://doi.org/10.71770/rieipd.v1i1.1791>

Bienestar social y compromiso académico predictores del bienestar académico en estudiantes mexicanos de educación superior

Social well-being and academic engagement as predictors of academic well-being in mexican undergraduate students

Edgar Alejandro Chávez Ortega*

Recibido: 7 de abril de 2023 | Aceptado: 9 de mayo de 2023

Resumen

La investigación tuvo como objetivo identificar la relación entre bienestar social y compromiso académico con el Bienestar académico con jóvenes universitarios del área metropolitana de México. Las variables predictivas de Bienestar social y compromiso académico han sido estudiadas en su relación con otros factores en ámbito educativo, pero no con el bienestar académico. Con un diseño no experimental. La muestra estuvo conformada por 230 participantes (35.2% hombres y 64.8% mujeres) del área metropolitana de México. Se desarrollaron análisis de correlaciones y de regresión lineal múltiple con el método de entrada. Se observó que el bienestar social ($\beta=.332$, $p.<0.01$) y compromiso académico ($\beta=.226$, $p.<0.01$) predicen un 20.7% del Bienestar académico. Los resultados también permiten seguir consolidando la asociación entre las variables.

Palabras clave

Bienestar social, compromiso académico, bienestar académico.

Abstract

The research aimed to identify a relationship between social well-being, academic engagement with academic welfare with a population of undergraduate students from the metropolitan area of México. The predictive variables of social well-being and academic engagement have been studied in its relationship with other factors in the educational field but not with academic welfare. With a non-experimental design. The sample consisted of 230 participants (32.6% men and 67.1% women) from the metropolitan area of México. Correlation and multiple linear regression analysis were performed with the input method to explore the predictive variables. Social well-being ($\beta=.332$, $p.<0.01$) and academic engagement ($\beta=.226$, $p.<0.01$) predict 20.7% academic

welfare. The results also allow to continue consolidating the association between the variables.

Key words

Social well-being, academic engagement, academic welfare.

*Maestro en Pedagogía. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza - Universidad Nacional Autónoma de México. Contacto: edgar.chavez@zaragoza.unam.mx
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1527-1968>

Introducción

Desde la psicología, el constructo de bienestar puede ser abordado por tres perspectivas: la primera hedónica, propia del bienestar subjetivo; la segunda denominada eudaimónica, representada por el bienestar psicológico, y la tercera se enfoca en evaluar el bienestar social. El término expresa con precisión el ajuste óptimo entre las personas y su contexto (Chávez-Ortega y Valdez-Estrella, 2018).

El bienestar está conformado por cinco factores: 1) integración social, evalúa la pertinencia social, como los lazos con la familia, vecinos o amigos; hace referencia al proceso de aceptación que se efectúa al comparar los valores o creencias individuales con su contraparte social; 2) aceptación social; atribución positiva que se hace en las personas del entorno; 3) contribución social; percepción de utilidad dentro de la sociedad; se asemeja al concepto de autoeficacia porque es la capacidad que percibe el individuo para colaborar mediante sus acciones con el desarrollo colectivo; 4) actualización social; percepción positiva del desarrollo social dirigido a promover el bienestar; este componente se enfoca a evaluar la creencia de que existe una clase de progreso social, y 5) coherencia social; preocupación por entender lo que sucede en el mundo y creencia de que se entiende lo que acontece alrededor; es el equivalente social de considerar la vida personal como coherente y relevante (Blanco y Díaz, 2005; Keyes y Shapiro, 2004; Keyes, 1998). Dicho bienestar *“se ve influenciado por diversas percepciones, creencias y expectativas acerca de la posibilidad de progreso de las sociedades en las que convivimos, así como con una actitud de implicación e integración en estas”* (Albalá Genol, y Maldonado Rico, 2022, p.132).

Lo reportado en las investigaciones de Zubieta y Delfino (2010); Moreta, Gabior, y Barrera (2017), en jóvenes universitarios indican que variables como la satisfacción con la vida y bienestar psicológico tienen una correlación con el bienestar social, sin embargo, los propios autores identifican que sus resultados pueden estar relacionados con elementos de la misma población como son la posibilidad de estar en el nivel de educación superior, el estrato socioeconómico que permite sostener sus estudios, y la relación con su contexto social-escolar. Así es necesario contextualizar los trabajos que pretenden indagar sobre el bienestar, es decir, tener visible las propiedades internas de los participantes y su relación con el entorno, si se trabajó con una población estudiantil reconocer que tienen variables propias que pueden influenciar sus niveles de bienestar lo cual implica la relevancia del contexto.

En otro cúmulo de investigaciones tienen su foco en el bienestar psicológico, perspectiva eudaimónica, en estudiantes de educación superior donde identifican diversas variables, entre ellas, edad y género (García-Alandete, 2013); autoestima y el apoyo social percibido (Barra, 2012); implicaciones en la salud (Vázquez, Hervás, Rahona y Gómez, 2009); asertividad y el rendimiento académico (Velásquez,

Montgomery, Montero, Pomalaya, Dioses, Velázquez, Araki y Reynoso, 2008); bienestar subjetivo (Barrantes-Brais y Ureña-Bonilla, 2015). Los trabajos indican que un elemento de significancia es el nivel educativo que puede ser una influencia en lo resultado, es necesario observar algunos elementos sobre el nivel educativo.

Respecto al nivel educativo son varios autores que apuntan su relevancia para predecir los niveles de bienestar. Para Rosa y Quiñones (2012) puede ser clave para el éxito académico y el logro de sus metas personales y profesionales; Vargas, (2007) y Salanova, Martínez, Esteve, Gumbau, y Gumbau, (2005) identifican que mayores niveles de desempeño académico indican menor niveles de burnout y menos probabilidad de abandono escolar; Polanco, Ortiz, Pérez, Parra, Fasce, Matus, Torres y Meyer (2014), mejor desempeño académico muestran mayor autoeficacia, satisfacción, felicidad y niveles de compromiso y menores niveles de desgaste. Todo lo anterior por ende tendría un impacto en los niveles de bienestar de los estudiantes.

Como lo explica Polanco *et. al.* (2014) el transitar hacia la educación universitaria surge el bienestar académico como un indicador que puede posibilitar la aparición de procesos como es el afrontamiento al estrés, mayor desempeño académico, crecimiento personal, una mejora salud mental, etc. La importancia del bienestar afectivo académico radica en su capacidad para promover mejoras en la creatividad, la cooperación, la motivación, el esfuerzo, el desempeño de las tareas y el bienestar subjetivo del estudiantado (Bono y Ilies, 2006 como se citó en Valdez, 2017).

Retomando las palabras de Polanco *et. al.* (2014): *“la relevancia en la relación de bienestar del sujeto con su rendimiento académico, el primero sería predictor del segundo, esto ha dado origen al estudio de respuestas cognitivas adaptativas o desadaptativas del estudiante, por medio de variables moduladoras como lo son el compromiso y el desgaste académico”* (p. 206).

Compromiso académico

El compromiso académico proveniente del término *engagement*, que se define como:

“un estado psicoafectivo positivo y persistente relacionado con los estudios, que se caracteriza por vigor o energía para estudiar y aprender, a pesar de los contratiempos y dificultades; dedicación e implicación en los estudios y carrera; y concentración y felicidad durante el desempeño de la actividad académica. Un alto nivel de Engagement académico indica un alto nivel de bienestar académico” (Schaufeli *et al.*, 2002, como se citó en Hinrichs, Ortiz, y Pérez, 2016, p. 110).

Para De la Cruz, Resendiz, Romero y Domínguez (2017), el compromiso académico *engagement* en un contexto escolar tiene una relevancia significativa por los posibles

beneficios que puede darle al estudiante como los mencionados anteriormente además de autoeficacia, esperanza y optimismo, en los universitarios se podría observar su vigor, resistencia mental y voluntad para esforzarse y persistir ante dificultades además de su desempeño escolar.

En contraparte, el desgaste académico, burnout académico, visto como estudiantes agotados por las exigencias académicas, con una actitud cínica y distante hacia éstas y que se sienten ineficaces (Gómez, Pérez, Parra, Ortiz, Matus, McColl, Torres y Meyer, 2015) es:

“un síndrome negativo integrado por tres dimensiones: a) agotamiento emocional, que se caracteriza por falta o carencia de energía, de entusiasmo y un sentimiento de falta de recursos; b) despersonalización-cinismo, que se caracteriza por una respuesta impersonal, fría y cínica hacia los beneficiarios de los servicios o hacia los estudios; c) falta de realización personal-eficacia profesional, conducta evidenciada por una tendencia del sujeto a autoevaluarse en forma negativa, experimentando sentimiento de incompetencia y fracaso” (Maslach y Jackson, 1986 como se citó en Hinrichs et. al., 2016, p. 110).

Tanto el burnout académico como el *engagement* académico, se han estudiado con las escalas de MBI y la UWES, respectivamente. La primera conocida como Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS) y la segunda escala es Engagement académico o Utrecht Work Engagement Scale (UWES-S), ambas escalas fueron traducidas al ámbito académico cambiando los conceptos laborales (Parra y Pérez, 2010), recordando que ambos conceptos (burnout y engagement) provienen de un marco de referencia anclado en el ámbito laboral.

Los trabajos empíricos citados han reportado en su apartado metodológico el uso de la escala Utrecht Work Engagement Scale (UWES-S), entre los que se encuentran: Parra y Pérez (2010); Polanco et. al (2014); Gómez et. al (2015); Hinrichs et. al., (2016); Reséndiz, De la Cruz y Romero (2017). Ya sea la versión abreviada o extendida, la escala ha sido aplicada en el ámbito latinoamericano en población estudiantil con resultados satisfactorios en donde se observa su confiabilidad, validez y viabilidad para ser aplicadas.

El presente trabajo recupera la escala presentada en la investigación, De la Cruz, Reséndiz, Romero y Domínguez (2017), donde la versión extendida fue estandarizada con una población de 721 estudiantes mexicanos de nivel superior, inscritos en la licenciatura de psicología. Fue estructurado en tres factores: vigor ($\alpha=0.83$), dedicación ($\alpha=0.78$), absorción ($\alpha=0.75$) y Alpha de Cronbach general de $\alpha=0.88$.

Con la revisión de la literatura se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son las variables que pueden predecir la relación entre el bienestar social y el

compromiso con el bienestar afectivo académico en estudiantes de educación superior? La presente investigación estableció como objetivo proponer un modelo predictivo para la relación bienestar social y el compromiso académico en el bienestar afectivo académico con una población de jóvenes universitarios del área metropolitana de México.

Método

Método de investigación de tipo cuantitativo, diseño no experimental de corte transversal, alcance correlacional.

Participantes

Se trabajó con una muestra no probabilística intencional de 230 participantes, 35.2% hombres (81) y 64.8% (149) mujeres de la Ciudad de México y el área metropolitana, con un rango de edad entre 18-34 ($M=20.96$ $DE=2.4$). El nivel educativo de los participantes era de licenciatura (230) provenientes de un sistema educativo público. Los criterios de inclusión eran estar inscritos en el sistema educativo superior.

Procedimiento

Se explicó a los participantes vía electrónica que su colaboración sería para apoyar una investigación que se desarrollaba en el área de Psicología; asimismo se les informó que todos los datos que proporcionados serán tratados de manera confidencial con absoluto profesionalismo, por lo cual se les solicitaba que respondieran de la manera más honesta posible y aceptaran el consentimiento informado.

Instrumentos y materiales

- *Hoja de datos sociodemográficos*: diseñada exprofeso para conocer características relevantes de los participantes; los datos recolectados con este medio se encuentran en la sección Participantes.
- *Escala de Bienestar social*: diseñada por Keyes (1998) y adaptada al castellano por Blanco y Díaz (2005), compuesta por 25 ítems que integran cinco subescalas: 1) integración social (5 ítems, como "Siento que soy una parte importante de mi comunidad"); 2) aceptación social (6 ítems, como "Creo que la gente no es de fiar"); 3) contribución social (5 ítems, como "Creo que puedo aportar algo al mundo"); 4) actualización social (5 ítems, como "Para mí el progreso social es algo que no existe"), y 5) coherencia social (4 ítems, como "No entiendo lo que está pasando en

el mundo”). Estos ítems están organizados en escala tipo Likert de cinco puntos, que varía de 1 = Fuertemente en desacuerdo a 5 = Fuertemente de acuerdo.

- *Escala de Bienestar Afectivo Académico*: desarrollada por Van Katwyk et al. (2000) constituida por cuatro subescalas: Valoración afectiva de alta activación placentera (ej. enérgico/a, emocionado/a, extasiado/a, entusiasmado/e inspirado/a); Valoración afectiva de baja activación placentera (ej. calmado/a, contento/a, satisfecho/a, cómodo/a y relajado/a); Valoración afectiva de alta activación displacentera (ej. enojado/a, ansioso/a, disgustado/a, asustado/y furioso/a); y Valoración afectiva de baja activación displacentera (ej. aburrido/a, deprimido/a, desanimado/a, melancólico y fatigado/a).

Cada subescala se conforma por 5 ítems que dan un total de 25 ítems que constituyen la escala. Se agregó una escala análoga visual para evaluar la Valoración Afectiva Académica conformada por una pregunta: considerando el número uno como el momento más desagradable emocionalmente, y el número diez como el momento más agradable en términos emocionales, ¿cuál es el grado de satisfacción emocional que has experimentado en los pasados 30 días?

Escala Utrecht Work Engagement Scale (UWES-S): adaptada a la población mexicana en educación superior por De la Cruz, Resendiz, Romero y Domínguez (2017) conformada por 15 ítems distribuidos en tres factores en estilo escala de Likert, con siete opciones de respuesta que van de 0 (nunca) a 7 (siempre). Los factores son: A) vigor (ej. de ítem 1. Mis tareas como estudiantes me hacen sentir lleno de energía), B) dedicación (ej. de ítem 2. Creo que mi carrera tiene sentido), C) absorción (ej. de ítem 11. Estoy inmerso en mis estudios).

Análisis estadístico

Se hicieron reportes estadísticos descriptivos sobre la información obtenida incluyendo la confiabilidad de las subescalas, posteriormente se aplicó la prueba paramétrica de correlación de Pearson entre las subescalas de las pruebas y análisis de regresión lineal múltiple con el método de entrada para explorar las variables predictivas de las variables, los análisis se realizaron por medio del programa SSPS V. 25.

Resultados

La confiabilidad de las subescalas de bienestar social (BS) oscilan entre $\alpha = 0.60$ y $\alpha = 0.80$, mientras la escala de bienestar afectivo académico (BAA) oscilan entre 0.80 a .091 y por último la escala de Utrecht Work Engagement Scale (UWES-S) fueron de 0.76 a 0.82.

En la primera tabla se reportan las correlaciones entre las subescalas. En lo observado se destaca las asociaciones positivas medias significativas entre Integración Social con Valoración Afectiva Académica ($r=.411$, $p<0.01$) y Valoración Afectiva de Baja Activación Placentera ($r=.445$, $p<0.01$), por otro lado, la subescala de Vigor tiene asociaciones positivas medias con las subescalas de Valoración Afectiva de Alta Activación Placentera ($r=.534$, $p<0.01$) y Valoración Afectiva de Baja Activación Placentera ($r=.586$, $p<0.01$). También la asociación entre Integración Social y Vigor fue significativa positiva y fuerza media ($r=.349$, $p<0.01$).

Tabla 1
Correlaciones, medias y desviación estándar

Escala	M	DE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. IS	3.59	0.69	-	.393**	.536**	.277**	-.061	.338**	.445**	.243**	.273**	.411**	.349**	.388**	.373**
2. AS	3.06	0.69			.399**	.308**	.324**	-.124	-.174**	.233**	.213**	.252**	-.106	-.068	-.009
3. CS	2.54	0.69				.461**	-.072	.353**	-.393**	.264**	.318**	.282**	.413**	.425**	.392**
4. CoS	2.45	0.68					.241**	.294**	-.326**	.284**	.347**	-.179**	.180**	.282**	-.181**
5. AS	3.04	0.37						-.045	-.022	.114	.122	-.116	.052	.016	.083
6. VAAAP	3.18	0.94							.853**	.302**	.300**	.237**	.534**	.463**	.387**
7. VABAP	3.29	0.86								.434**	.410**	.335**	.586**	.542**	.447**
8. VAAAD	2.51	0.83									.816**	.357**	.399**	.244**	-.217**
9. VABAD	2.47	0.83										.352**	.334**	.273**	.245**
10. VAA	6.11	2.22											.342**	.243**	.180**
11. V	3.81	1.34												.652**	.569**
12. D	5.44	1.19													.657**
13. A	4.35	1.29													-

*Nota. 1.IS: Integración Social; 2.AS: Aceptación Social; 3.CS: Contribución Social; 4. CoS: Coherencia Social; 5.AS: Actualización Social; 6. VAAAP: Valoración Afectiva de Alta Activación Placentera; 7 VABAP: Valoración Afectiva de Baja Activación Placentera; 8. VAAAD: Valoración Afectiva de Alta Activación Displacentera; 9. VABAD: Valoración Afectiva

de Baja Activación Displacentera; 10.VAA: Valoración Afectiva Académica; 11.V: Vigor; 12. D: Dedicación; 13. A: Absorción.

* $p < .05$. ** $p < .01$.

Se realizaron análisis de regresión lineal múltiple para identificar las variables que mejor expliquen los predictores seleccionados. En la tabla 2 se muestra el modelo de predicción para la variable VAAAP con un 30.5% de la varianza explicada [$F(2,227) = 51.203$, $p < 0.04$] por las variables predictoras de Vigor ($\beta = .473$, $p < 0.01$) e Integración Social ($\beta = .174$, $p < 0.04$).

Tabla 2

Resumen del análisis de regresión múltiple en variables que predicen la variable dependiente: VAAAP

Variables	B	EE	β	t	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
						Mínimo	Máximo
Vigor	0.333	0.041	0.473**	8.053	0.001	0.252	0.415
Integración Social	0.236	0.081	0.172**	2.931	0.004	0.077	0.395

Nota: $R^2 = 0.305$, $p < 0.05^*$, $p < 0.01^{**}$

En la tabla 3, se muestra los predictores de VABAP con un 42.6% de la varianza explicada [$F(3,226) = 57.691$, $p < 0.01$] para el modelo se presentan tres variables predictoras: Vigor ($\beta = .365$, $p < 0.01$); Integración Social ($\beta = .235$, $p < 0.01$); Dedicación ($\beta = .212$, $p < 0.01$).

Tabla 3

Resumen del análisis de regresión múltiple en variables que predicen la variable dependiente: VABAP

Variables	B	EE	β	t	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
						Mínimo	Máximo
Vigor	0.233	0.043	0.365**	5.478	0.000	0.149	0.317
Integración Social	0.293	0.068	0.235**	4.291	0.000	0.158	0.427
Dedicación	0.153	0.049	0.212**	3.136	0.002	0.057	0.248

Nota: $R^2 = 0.426$, $p < 0.05^*$, $p < 0.01^{**}$

En la última tabla se muestra los predictores con mayor significancia para la subescala de Valoración Afectiva Académica. Los factores que explican una varianza sólo del 20.7% [$F(2,227)=30.843$, $p.<0.01$] son nuevamente Integración Social ($\beta=.332$, $p.<0.01$) y Vigor ($\beta=.226$, $p.<0.01$).

Tabla 4

Resumen del análisis de regresión múltiple en variables que predicen la variable dependiente: VAA

Variables	B	EE	β	t	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
						Mínimo	Máximo
Integración Social	1.072	0.203	0.332**	5.288	0.000	0.673	1.472
Vigor	0.374	0.104	0.225**	3.595	0.000	0.169	0.579

Nota: $R^2 = 0.207$, $p < 0.05^*$, $p < 0.01^{**}$

Discusión

El apartado de resultados permite identificar las correlaciones entre las variables, en específico el Bienestar por medio de la Integración Social y el Vigor que es componente del Compromiso académico son los principales factores asociados con el Bienestar académico. Las correlaciones positivas de fuerza media y significativas de Integración Social con Vigor ($r=.349$, $p<0.01$), Dedicación ($r=.388$, $p<0.01$) y Absorción ($r=.373$, $p<0.01$) permiten seguir observando de manera empírica la relación entre las variables de Bienestar social y Compromiso académico, los resultados aquí son similares a los de Gómez, *et. al.*, (2015), al reportar que aquellos alumnos con alto niveles de bienestar presentan altos niveles de Compromiso y bajos niveles de burnout. La segunda parte de resultados son los modelos predictivos de varianza respecto a los componentes del Bienestar Afectivo Académico, de manera concreta los mejores predictores fueron Vigor e Integración Social.

Respecto al Vigor con las Valoraciones Afectivas Académicas son relaciones previstas como lo adelantaba Hinrichs, Ortiz, y Pérez (2016) al indicar que un alto nivel de Engagement (compromiso) Académico indica un alto nivel de bienestar académico, en su trabajo operacionalizaron el Bienestar académico como la percepción del ambiente educativo llegando a la conclusión de que una mejor evaluación del proceso formativo por parte de los estudiantes, son mayores los niveles de bienestar académico auxiliado por mayor compromiso y menor Burnout. Esto también reportado por Polanco *et. Al* (2014) donde indica que las y los alumnos con mayores niveles de

compromiso académico y menores de desgaste académico mejores niveles de bienestar académico. Lo anterior tienen relación con los resultados presentados, donde el Bienestar académico fue operacionalizado como la valoración afectiva que los alumnos realizan sobre sus actividades ya sea placentera o displacentera lo cual conllevará a un ajuste psicológico sobre sus emociones con el contexto.

Lo anterior significaría que los alumnos no sólo encuentran un alto nivel de placer en realizar sus actividades escolares, sino que también cuentan con energía resistencia mental, voluntad para esforzarse y persistir ante dificultades en el ámbito educativo. Así el Vigor se vuelve un predictor teórico y empírico sobre la Valoración Afectiva Académica.

La integración Social implica la valoración de las relaciones que se mantienen con la sociedad y la comunidad más inmediata, cuando este está presente o aumenta significa que las personas se sienten parte de sus comunidades inmediatas y además tienen confianza en el progreso social (Blanco y Díaz, 2005). En el contexto educativo el alumno es el protagonista de su propio aprendizaje y conocimiento teniendo niveles de altos de motivación y compromiso, sin embargo, los resultados sugieren que los estudiantes al tener una relación positiva con su comunidad universitaria, amigos y compañeros además de ser conscientes de sus centros educativos son polos de desarrollo comunitario tendrán una valoración afectiva de sus actividades de aprendizajes ya sea baja o alta pero placentera. Es decir, el realizar actividades placenteras para su desarrollo profesional está fuertemente asociado con las relaciones más próximas a su entorno como son los amigos y compañeros, además de saber que su involucramiento en dichas actividades puede conllevar una sensación de progreso. Estos resultados son similares a los que reportan Gómez *et. al.*, (2015) mostrando que mayores niveles de bienestar los alumnos evalúan positivamente su actividad académica.

De manera general la Integración Social y Vigor son predictor de las valoraciones afectivas de alta o baja activación placentera, así como una valoración afectiva académica ya que fueron los predictores con mayor significancia en los modelos propuestos. Para los tres modelos la explicación está centrada en que las valoraciones afectivas por parte de los estudiantes dependen de su propia resistencia mental pero también del significado que les dan a sus relaciones sociales más próximas y la labor de sus escuelas.

Conclusiones

La revisión de los resultados y discusiones permite concluir que el objetivo de la presente investigación fue alcanzado así mismo la pregunta de investigación fue contestada satisfactoriamente. Lo anterior principalmente identificado por la

relevancia de la Integración Social como factor componente del Bienestar social y del Vigor perteneciente al Compromiso académico como predictores de una Valoración Afectiva Académica por parte de los estudiantes sobre su Bienestar Afectivo Académico.

Los resultados también permiten seguir consolidando la asociación entre las variables, ya sea de manera separada o en conjunto. La revisión de literatura permitió tener claro la asociación entre las variables y su relevancia en el campo educativo. Tanto el Bienestar como Compromiso académico estaban identificados como predictores de varios factores presentes en el estudiantado. Esto permite generar puntos de trabajo para las instituciones educativas donde pueden colocar entre sus objetivos realizar acciones que favorezcan las variables para generar factores protectores tanto para su salud mental, así como en su desempeño académico.

Es prudente mencionar la necesidad de hacer más estudios para evaluar el Bienestar social con participantes mexicanos porque, como mencionan Keyes y Shapiro (2004, p. 354), *"en la población estadounidense literalmente no hay estudios de bienestar social"*; en México, el estado respecto a la investigación de este constructo es escaso, el bienestar es estudiado con algún otro tipo. De igual manera la reflexión se aplica para el Bienestar académico el cual es operacionalizado de diferentes maneras, en esta investigación fue por medio de la Valoración Afectiva Académica. Se requiere seguir profundizando en ambos conceptos tanto de manera teórica como metodológica para su estudio.

Respecto a la población de trabajo también es necesario puntualizar que los resultados son matizados por las condiciones propias de los estudiantes que cursan una carrera a nivel superior, como se ha mencionado dichas poblaciones tienen recursos para enfrentar mayores retos que se presentan en sus estudios. De igual manera la mayoría de los estudiantes pertenecían a la misma universidad, entre sus características es su extensión universitaria (difusión de la cultura/ciencia, servicios) y vinculación con la comunidad aledaña dentro de los planes de estudios, lo cual significa que durante su formación realizarán acciones prosociales que serán gratificantes para su aprendizaje. Al ser los participantes estudiantes universitarios, es difícil que los resultados de esta investigación puedan generalizarse para otros contextos poblacionales.

REFERENCIAS

- Albalá Genol, M.A. y Maldonado Rico, A. F. (2022). El Bienestar social del Profesorado Durante su Formación: el Rol de la Ciudadanía y la Participación. *International Journal of Sociology of Education*, 11(2), 128-150. <https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/rise/article/view/8975/3639>
- Barra, A. (2012). Influencia de la autoestima y del apoyo social percibido sobre el bienestar psicológico de estudiantes universitarios chilenos. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 8(1), 29-38. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/diversitas/article/view/109>
- Barrantes-Brais, K., y Ureña-Bonilla, P. (2015). Bienestar psicológico y bienestar subjetivo en estudiantes universitarios costarricenses. *Revista intercontinental de psicología y educación*, 17(1), 101-123. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80242935006>
- Blanco, A. y Díaz, D. (2005). El bienestar social: su concepto y medición. *Psicothema*, 17(4), 582-589. <https://www.psicothema.com/pi?pii=3149>
- Chávez-Ortega, E.A., y Valdez-Estrella, A. (2018). Participación política y bienestar social un modelo predictivo con jóvenes mexicanos. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 4(2), 233-251. <https://cuved.unam.mx/rdipy/cs/wp-content/uploads/2018/12/7.-Participaci%C3%B3n-pol%C3%ADtica.pdf>
- De la Cruz, M. A., Resendiz, J., Romero, A., y Domínguez A, G. (2017). Adaptación y validación mexicana de la Utrecht Work Engagement Scale, versión para estudiantes. *Psicología Iberoamericana*, 25(2), 35-43. <https://psicologiaiberoamericana.iberomx.com/index.php/psicologia/article/view/104>
- García Alandete, J. (2016). Bienestar psicológico, edad y género en universitarios españoles. *Salud y Sociedad*, 4(1), 48-58. <https://revistas.ucn.cl/index.php/saludysociedad/article/view/862>
- Gómez H, P., Pérez, V., C., Parra P., P., Ortiz M., L., Matus B., O., McColl C., P., Torres A., G., Meyer K., A. (2015). Relación entre el bienestar y el rendimiento académico en alumnos de primer año de medicina. *Revista médica de Chile*, 143(7), 930-937. <https://repositorio.udd.cl/items/ce91d0aa-9682-4813-b7fd-7dd606362030>
- Hinrichs, C. P., Ortiz, L. E., y Pérez, C. E. (2016). Relación entre el Bienestar académico de Estudiantes de Kinesiología de una Universidad Tradicional de Chile y su Percepción del Ambiente Educativo. *Formación universitaria*, 9(1), 109-116.

https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071850062016000100012&script=sci_abstract

Keyes, C. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 121-140. <https://psycnet.apa.org/record/1998-04725-002>

Keyes, C. y Shapiro, A. (2004). Social well-being in the United States: A descriptive epidemiology. How healthy are we, 350-372. <https://psycnet.apa.org/record/2004-00121-012>

Moreta, R., Gabior, I., y Barrera, L. (2017). El bienestar psicológico y la satisfacción con la vida como predictores del bienestar social en una muestra de universitarios ecuatorianos. *Salud y Sociedad*, 8(2), 172-184. <https://revistas.ucn.cl/index.php/saludysociedad/article/view/1678>

Parra, P. y Pérez, V. (2010). Propiedades psicométricas de la escala de compromiso académico, UWES-S (versión abreviada), en estudiantes de psicología. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 7 (2), 128-133. <http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol722010/artinv7210c.pdf>

Polanco, A., Ortiz, L., Pérez, C., Parra, P., Fasce, E., Matus, O., Torres, G. y Meyer, A. (2014). Relación de antecedentes académicos y expectativas iniciales con el bienestar académico de alumnos de primer año de medicina. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 17(4), 205-211. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/ibc-132979>

Reséndiz, J., De la Cruz, M. y Romero, A. (2017). Engagement, satisfacción académica y valores morales en estudiantes universitarios. *PSICUMEX* 7(1), 16-34. <https://psicumex.unison.mx/index.php/psicumex/article/view/261>

Rosa, Y. y Quiñones, A. (2012). El bienestar psicológico en el proceso de ayuda con estudiantes universitarios. *Revista Griot*, 5(1), 7-17. <https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1772>

Salanova, M., Martínez, I., Esteve, E., Gumbau, S., y Gumbau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales De Psicología/Annals Of Psychology*, 21(1), 170-180. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/27261>

Valdez, A. (2016). Liderazgo de servicio y justicia académica percibida: el rol moderador de la valoración afectiva académica. (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México. https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB_UNAM/TES01000753199

- Van Katwyk, P. T., Fox, S., Spector, P. E., y Kelloway, E. K. (2000). Using the Job-Related Affective Well-Being Scale (JAWS) to investigate affective responses to work stressors. *Journal of occupational health psychology*, 5(2), 219-230. <https://doi.org/10.1037//1076-8998.5.2.219>
- Vargas, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista educación*, 31(1), 43-63. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/1252>
- Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J. y Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud: Aportaciones desde la Psicología Positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5(1), 15-28. <https://idus.us.es/handle/11441/132719>
- Velásquez, C., Montgomery, W., Montero, V., Pomalaya, R., Dioses, A., Velázquez, N., Araki, R. y Reynoso, D. (2008). Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios sanmarquinos. *Revista de Investigación en Psicología*, 11(2), 139-152. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/3845>
- Zubieta, E. y Delfino, G. (2010). Satisfacción con la vida, bienestar psicológico y bienestar social en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Anuario de investigaciones*, 17, 277-283. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-641850>



<https://doi.org/10.71770/rieipd.v1i1.1793>

Educación nutricional en la escuela: pedagogía para la vida saludable. Caso: Primaria rural en municipio de Zacatecas

Nutrition education at school: pedagogy for healthy living. Case: rural primary school in Zacatecas municipality

Mónica Martínez Villagrana*

Recibido: 10 de abril de 2023 | Aceptado: 9 de mayo de 2023

Resumen

El estado de salud óptimo está correlacionado con los hábitos alimenticios y la educación nutricional que posee una persona. La escuela como espacio físico y psicosocial forma parte de los entornos en los que es posible modificar el comportamiento alimentario de las y los estudiantes, esto es, impulsar una pedagogía para la vida saludable. En México, la política pública para garantizar la seguridad alimentaria ha tomado varias vertientes, entre ellas, brindar servicio alimentario en la escuela y educar para la salud. La primera se lleva a cabo a través del Programa Escuela de Tiempo Completo y la segunda, por medio de acciones específicas que realizan profesionales en nutrición, como es el diagnóstico nutricional del alumnado y la elaboración de menús acordes a las necesidades específicas del grupo focalizado y las tradiciones gastronómicas locales. En el caso de la escuela primaria de Laguna Grande de Monte Escobedo, Zacatecas, se advirtió que el 46% del estudiantado presenta sobrepeso, obesidad o desnutrición, pese que este municipio y comunidad rural, destacan como receptoras de remesas. El cambio de hábitos alimentarios necesita acompañarse de la enseñanza de contenidos que conceptualicen y problematicen la relevancia e impacto de la malnutrición por exceso o por déficit. En este sentido, el colectivo docente, el profesional de la salud, la familia y la comunidad son agentes significativos en la construcción de la escuela como entorno saludable.

Palabras clave

Educación nutricional, escuela promotora de salud, pedagogía para la vida saludable.

Abstract

The optimal state of health is correlated with the eating habits and nutritional education that a person possesses. The school, as a physical and psychosocial space, is part of the environments in which it is possible to modify the students' eating behaviors that is, to promote a pedagogy for healthy living. In Mexico, public policy to ensure food security has taken several aspects, including providing food service at school and health education. The first is carried out through the Full-Time School Program, and the second through specific actions carried out by nutrition professionals, such as the nutritional diagnosis of students and the preparation of menus according to the target group specific needs and local gastronomic traditions. In the case of the primary school of Laguna Grande de Monte Escobedo, Zacatecas, it was noted that 46% of the student body is overweight, obese, or malnourished, despite the fact that this municipality and rural community stand out as recipients of remittances. The change in eating habits needs to be accompanied by teaching content that conceptualizes and problematizes the relevance and impact of malnutrition due to excess or deficit. In this sense, the teaching community, health professionals, families, and the community are significant agents in the construction of the school as a healthy environment.

Key words

Nutritional education, health-promoting school, pedagogy for healthy living.

*Maestra en Educación y Desarrollo Profesional Docente. Contacto: monymavi28@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1537-8060>

Introducción

La propagación mundial del virus de COVID-19 dejó al descubierto que un porcentaje muy alto de la población padece diabetes, hipertensión, obesidad, sobrepeso, entre otras enfermedades que producen una gran morbilidad, sobre todo en grupos de riesgo, y que era urgente, un cambio inmediato en los hábitos alimenticios de todos los grupos etarios. En nuestro país, antes de esta contingencia sanitaria, el cuidado de la salud y nutrición de las y los niños en edad escolar había generado políticas sociales que cristalizaron con programas federales que tenían como principios la justicia social y la vida saludable. No obstante, con el confinamiento decretado en marzo de 2020, se interrumpieron programas y servicios que garantizaban parcialmente la seguridad alimentaria, así como de la calidad de la alimentación de la población infantil en situación de vulnerabilidad. Desde los años noventa del siglo XX, la escuela se convirtió en el espacio físico y psicosocial para transformar el comportamiento alimentario de las y los infantes. Este cambio requiere transitar del modelo biomédico de la salud al paradigma integral de la salud para la vida sostenible de las personas, particularmente de las y los infantes en situación de precariedad socioeconómica y educativa.

Educación nutricional: una pedagogía para una vida saludable

Preservar un estado de salud óptimo ha sido uno de los principales objetivos del ser humano, sin embargo, la salud está vinculada estrechamente con la alimentación y la seguridad integral para el desarrollo sostenible de las personas. En este sentido, la alimentación es un pilar fundamental en los objetivos de la educación nutricional.

En este contexto, este propósito está vinculado con la correcta alimentación, en consecuencia, esta última es pilar fundamental para lograr los objetivos de la Educación para la Salud, sin embargo, muchas veces las personas desconocen o no valoran convenientemente la importancia de la nutrición. Frente a esta situación surge la necesidad de educar en nutrición desde temprana edad para lograr la prevención de enfermedades futuras. La educación nutricional o alimentaria se puede definir como:

“el proceso a través del cual se empodera a las personas y sociedades para que adopten voluntariamente hábitos alimentarios y estilos de vida saludables, respetuosos con sus costumbres alimentarias locales y con el medio ambiente, favoreciendo la diversidad de la dieta y buena nutrición de la población” (Organización de la Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura [FAO] 2014, como se citó en Gutiérrez, Reyes y Lazalde, 2019, p.106).

De esta manera, se debe considerar la educación nutricional como una pedagogía imprescindible para la vida saludable de las personas que viven en una sociedad con

ritmos, estilos de vida sedentaria, consumo de alimentos altamente industrializados e ingesta desequilibrada de los mismos en entornos sociales como la familia y la escuela. Cabe señalar que la Educación nutricional *“no es solamente dar información acerca de los alimentos y nutrientes que contengan, es también proporcionar las herramientas necesarias a la población para mejorar los hábitos alimenticios y así mantener la salud o prevenir enfermedades”* (Rodríguez, Castillo y Manzanero, 2019, p. 136), es decir, iniciar un proceso educativo práctico, que como menciona López (2012), los programas de educación nutricional *“tienen que dar respuesta a una necesidad de las poblaciones tan básica como la alimentación saludable, y esta respuesta debe ser realista en términos económicos, sociales y culturales”* (p. 99).

La curiosidad y el interés de las y los niños por aprender y descubrir nuevas cosas en la escuela es un factor excelente para fomentar la enseñanza y creación de hábitos alimenticios saludables. Las niñas y los niños en edad escolar ya comprenden que comer de manera saludable es muy importante, sin embargo, desconocen la magnitud de las consecuencias que trae consigo la mala nutrición. La madre y el padre de familia aún tienen el mayor control de los alimentos que consumen sus hijos e hijas, no obstante, las y los amigos, el profesorado y en sí, la sociedad, comienzan a tener mayor peso en los hábitos alimenticios de las y los estudiantes.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) *“la nutrición es la ingesta de alimentos en relación con las necesidades dietéticas del organismo”* (Procuraduría Federal Del Consumidor (PROFECO), 2023). Uno de los principales objetivos de la educación nutricional es la formación y promoción de hábitos alimenticios saludables. Éstos se definen como: *“las conductas adquiridas por las personas cuando preparan y consumen alimentos, y va muy de la mano de la familia, la economía, la geografía, el ambiente social, la religión, y la educación”* (Ramírez, 2019, como se citó en Gutiérrez et al, 2019, p. 109). Si las variables socioculturales orientan la preparación y consumo de alimentos, entonces, las conductas adquiridas en este ámbito se multiplican y justifican por sí mismas, por ello, resulta complejo el proceso educativo. Empero, los hábitos alimenticios están en función de muchos factores, dentro de los cuales se encuentran la familia y la escuela; en estos dos socializadores, descansa la transición de malos hábitos a ingesta saludable de alimentos.

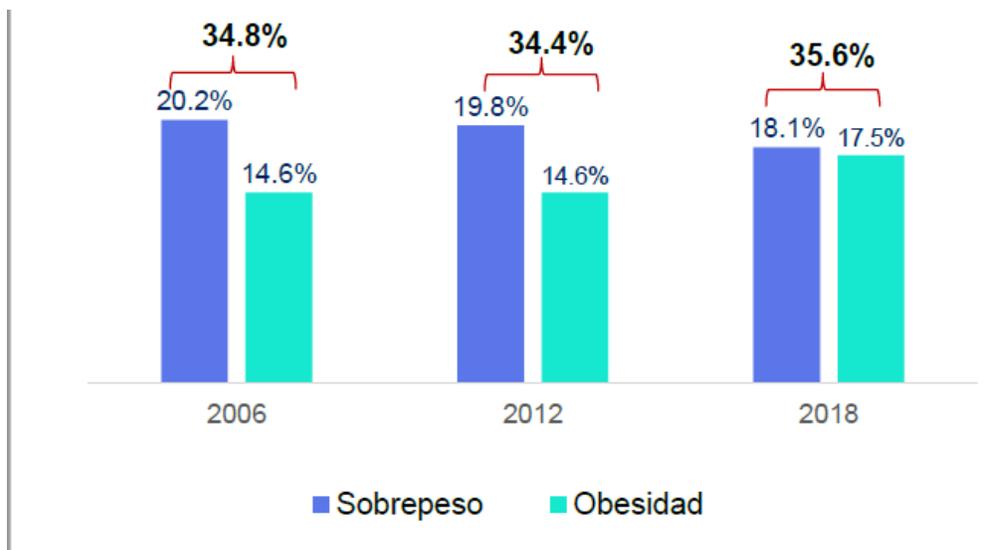
Tener hábitos alimenticios saludables desde temprana edad contribuyen a la prevención de enfermedades, a un mejor rendimiento escolar e incluso prevenir y combatir enfermedades en la edad adulta, principalmente desnutrición, sobrepeso y obesidad. Los medios de comunicación como la televisión y las redes sociales que constantemente hace publicidad a consumo de alimentos no saludables para las niñas y los niños (Hidalgo y Guemes, 2007). Pese a su trascendencia, este influjo negativo si es reversible.

El entorno escolar como lugar socializante que moldea comportamientos, hace que “los hábitos alimenticios sean modificados, es aquí, cuando las y los docentes tienen que intervenir, ya que pasan buena parte del día en la escuela, convirtiéndose en un momento oportuno para poder señalar la importancia de los buenos hábitos” (Gutiérrez et al, 2019, p. 110). Si se poseen buenos hábitos alimenticios, es probable alcanzar “un estado nutricional óptimo que favorece el crecimiento y el desarrollo, mantiene la salud general, brinda apoyo a las actividades cotidianas y protege al individuo de las enfermedades y trastornos” (Sanabria, Sánchez y de Varela, 2000, como se citó en Gutiérrez et al, 2019, p. 111). En contraparte, los malos hábitos alimenticios traen consigo enfermedades de alta morbilidad.

En México, según los datos de la Encuesta Nacional De Salud y Nutrición [ENSANUT] 2018, se observó un incremento en la prevalencia de sobrepeso y obesidad en niñas y niños en edad escolar en un periodo de 12 años (gráfica1), cifras por demás preocupantes ya que no sólo aumenta el sobrepeso y la obesidad, sino también se incrementan las tasas de morbilidad, mala calidad de vida y mortalidad infantil temprana.

Gráfica 1

Prevalencia de sobrepeso y obesidad en la población de 5 a 11 años de edad de México 2006-2018.



Fuente: ENSANUT 2018, p. 38.

Si bien, el porcentaje de prevalencia muestra poca variación, el sobrepeso y la obesidad desencadenan las dislipidemias, es decir, los trastornos en los lípidos de la sangre como son aumento de niveles de colesterol e incremento de las

concentraciones de triglicéridos, que a la vez son factores de riesgo de cardiopatía isquémica.

El sobrepeso y la obesidad son entendidas como: “una enfermedad caracterizada por una cantidad excesiva de grasa corporal o tejido adiposo en relación con la masa corporal” (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura [FAO], s/a, p. 78); son padecimientos que representan un factor de riesgo para desarrollar otras enfermedades. Por otro lado, también relacionada con los malos hábitos alimenticios está la desnutrición, que es *“una enfermedad producida por un consumo insuficiente de energía y nutrientes. Las personas desnutridas tienen bajo peso corporal y en los niños se produce un retraso del crecimiento y desarrollo psicomotor”* (FAO, s/a, p. 73).

Normalmente, los hábitos alimenticios adquiridos en la niñez son los que se mantienen durante toda la vida, por ello, la urgencia y necesidad de que éstos sean óptimos para un buen estado de salud, y también es: *“la razón por la cual, surge la necesidad de crear programas que eduquen a edades tempranas sobre tener una buena alimentación y adoptar estilos de vida físicamente activos”* (Kostecka, 2014, como se citó en Briones, Gómez, Ortiz y Rentería, 2018, p. 237), que mantengan su vigencia social y política o se modifiquen según las necesidades de la población.

En este sentido, en México se ha creado diversas políticas y programas que pretenden garantizar la seguridad alimentaria, lamentablemente, no han tenido el éxito esperado, prueba de ello, es el incremento de sobrepeso y obesidad principalmente en la población infantil. Según el Instituto Nacional de Salud Pública [INSP], se entiende por políticas alimentarias *“aquellas que tienen como principal objetivo garantizar que la población pueda tener acceso a los alimentos que les permitan satisfacer sus necesidades y cumplir con los requerimientos nutritivos para llevar una vida saludable”* (INSP, 2007, como se citó en Huesca, López y Palacios, 2016, p. 382).

En este contexto de política de salud pública y alimentaria, algunas de las acciones del gobierno federal que se desarrollaron del 2002 al 2018 y ha tenido mayor impacto en México son el Programa Estratégico para la Seguridad Alimentaria (PESA), el Programa de Apoyo Alimentario de DICONSA, el Programa de Abasto Social de Leche (LICONSA), el Programa de Apoyo Alimentario (PAL), el Programa de Abasto Rural (PAR), la Estrategia Integral de Asistencia Social Alimentaria (EIASA), el Programa del Plato del Bien Comer que se estableció en el marco de la Norma Oficial Mexicana NOM-043 de Servicios Básicos de Salud, Promoción y Educación para la Salud en materia alimentaria; el programa federal Cruzada Nacional contra el Hambre y el Programa Apoyos Directos al Campo (PROCAMPO) (Aguirre et al, 2017). Cabe señalar que, el Programa Prospera que operó del 2014 al 2018, manejó como eje transversal el incremento de la línea de bienestar a partir de un enfoque integral que permitía un tipo

de asistencialismo con acciones de corresponsabilidad entre institución y población beneficiaria. Prospera se distinguió por ser un programa de inclusión social, que:

“Realiza acciones de promoción de salud para la prevención de enfermedades y de acceso a servicios de salud de calidad, principalmente en los niños, las niñas y los jóvenes de los hogares con un ingreso per cápita estimado menor a la línea de bienestar mínimo (LBM), cuyas condiciones socioeconómicas y de ingreso impiden desarrollar las capacidades de sus integrantes en materia de alimentación, salud y educación” (Aguirre, García, Vázquez, Alvarado y Romero, 2017, p. 745).

Otra acción federal en el ámbito educativo en torno a la alimentación se dio en el 2007, año en el que se puso en marcha el Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC) que se llevó a cabo del año 2007 al 2020 de forma ininterrumpida. Una de las características de este programa es ofrecer servicios de alimentación nutritiva en los casos que corresponda, conforme al marco regulador en esta materia. Por otro lado, en el 2009, la Norma Oficial Mexicana NOM-251-SSA1-2009, Prácticas de higiene para el proceso de alimentos, bebidas o suplementos alimenticios, estableció:

“Los requisitos mínimos de buenas prácticas de higiene que deben observarse en el proceso de alimentos, bebidas o suplementos alimenticios y sus materias primas a fin de evitar su contaminación a lo largo de su proceso. Es de observancia obligatoria para las personas físicas o morales que se dedican al proceso de alimentos, bebidas o suplementos alimenticios, destinados a los consumidores en territorio nacional” (NOM-251-SSA1-2009, s/p).

Lamentablemente ninguno de estos programas, ni la normatividad han erradicado el problema de seguridad alimentaria en México. Desafortunadamente:

“el Estado Mexicano no tiene definida una política alimentaria con dependencias y programas que atiendan exclusivamente este problema, sino que ésta se encuentra en programas aislados unos de otros en diversas dependencias que, al mismo tiempo, tienen que atender otros problemas de interés público” (López y Gallardo, 2015, p. 37).

Como consecuencia de la indefinición de estas políticas, tampoco se tiene un objetivo claro, ya que, dependiendo del gobierno de turno: *“los objetivos cambian de lograr la autosuficiencia alimentaria a la seguridad o a la soberanía alimentaria que tienen diferencias que obligan a plantear la política considerando diferentes elementos” (López y Gallardo, 2015, p. 37).*

En este tenor, apostar por la Educación Nutricional desde el preescolar, primaria, secundaria y preparatoria es una forma de combatir los problemas de desnutrición, sobrepeso y obesidad que aquejan a la sociedad mexicana, pero sin desdeñar los programas de seguridad alimentaria que ofrece el gobierno federal para garantizar la cobertura de los alimentos básicos y la difusión de la información necesaria para aprender hábitos alimenticios saludables.

Promoción de la salud en la escuela: una política inconclusa

Los planteles educativos resultan ser un espacio adecuado para iniciar la promoción y el fomento de hábitos alimenticios saludables, sin embargo, para incidir en el cambio de hábitos alimenticios es necesario contar con el apoyo de las autoridades educativas, las y los docentes, así como las madres y padres de familia de la población escolar. Estudios realizados por la Organización Panamericana de la Salud [OPS], indican que promoción de la salud en el contexto escolar es una pretensión política de los años ochenta del siglo XX, concretamente de los acuerdos plasmados en la Carta de Ottawa en 1986 (Organización Panamericana de la Salud [OPS], 2021).

Este interés de promover la salud se debió a que en esa Carta se: *“aplicaron nuevas concepciones sobre la promoción de la salud por entornos específicos y prioritarios, como son las escuelas, ciertas ciudades y municipios, y centros de trabajo”* (OPS, 2021, p. 9). En este tenor, la Organización Mundial de la Salud [OMS], realizó el lanzamiento de la iniciativa global de Escuelas Promotoras de Salud [EPS] en 1995, para dar continuidad a los mecanismos para la promoción de la salud establecidos en la Carta de Ottawa (OPS, 2021). En este sentido, las EPS representaron una política novedosa para coadyuvar la correcta alimentación de la población escolar (Centro de recursos de promoción y educación para la salud, 2014).

Con esta política se acepta que la salud es: *“una construcción social, histórica, subjetiva y multi determinada por factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, medioambientales, políticos y culturales, se vincula con la calidad de vida y el desarrollo integral de las personas y comunidades”* (OPS, 2018, p. 12), en otras palabras, es un constructo psicocultural. De igual manera, la salud es considerada un recurso para la vida y un derecho humano fundamental que debe ser protegido y garantizado por el Estado (por medio de sus instituciones) y por la sociedad en su conjunto. Desde esta perspectiva, la salud no es ajena a la escuela, sino que es parte de ella. Las instituciones educativas son en sí mismas espacios en los que se construye la salud. Con sus acciones cotidianas, influyen, en forma positiva o negativa, sobre el bienestar y la calidad de vida de todos sus miembros (OPS, 2018).

La EPS es pues: *“una estrategia que intenta favorecer el cambio del paradigma de salud escolar tradicional (biomédico y centrado en la prevención de enfermedades y*

riesgos para la salud) a un enfoque integral de salud en el ámbito educativo” (OPS, 2021, p. 13). En este sentido, considerando la importancia e influencia central que tienen las condiciones que ofrecen el contexto y el ambiente social para la elección de comportamientos saludables, una de las estrategias centrales de la promoción de la salud consiste en favorecer la creación de entornos saludables, como lo son las ciudades, municipios, escuelas, viviendas, etc. Por lo tanto, las conceptualizaciones sobre la salud han trazado nuevas pautas para su comprensión, las cuales se muestran en la siguiente imagen.

Imagen 1

Enfoques sobre salud escolar y Escuelas Promotoras de Salud.

 Enfoque tradicional de salud escolar	 Enfoque de Escuelas Promotoras de Salud
Concepto de salud Limitado, considera a la salud como ausencia de enfermedad (perspectiva biomédica)	Concepto de salud Integral y multidimensional (salud como construcción social)
Foco Prevención de enfermedad, estilos de vida saludables y servicios de salud	Foco Creación de condiciones y oportunidades para el desarrollo y la calidad de vida
Papel de la escuela Pasivo: población cautiva	Papel de la escuela Activo: papel protagónico
Implementación Liderada por personal externo a la comunidad educativa	Implementación Liderada por miembros de la comunidad educativa con apoyo del sector salud y otros actores
Representaciones sociales Los profesionales externos se consideran como poseedores del conocimiento en salud	Representaciones sociales El personal del establecimiento educativo reconoce sus posibilidades de influenciar en la calidad de vida y bienestar de sus miembros y considera que este aspecto forma parte de su papel
Tipo de intervenciones Esporádicas y no integradas al plan educativo y a la política institucional	Tipo de intervenciones Sistemáticas, continuas e integradas al plan educativo y política institucional
Dimensiones de trabajo Unidimensional (p. ej., brinda talleres o servicios preventivos)	Dimensiones de trabajo Compleja y multidimensional Se realizan intervenciones que tratan de incidir en distintas dimensiones del entorno
Intersectorialidad Trabajo "en" la escuela Actores externos al establecimiento definen las prioridades y formas de trabajo Profesionales externos al establecimiento implementan el proyecto y la comunidad educativa lo facilita	Intersectorialidad Trabajo "con" la escuela Capacitación del personal de escuela para que pueda liderar el proyecto y definir prioridades y modalidades Los miembros de la comunidad educativa implementan el proyecto y solicitan colaboración a otros actores según sus necesidades

Fuente: (OPS, 2018, p. 14)

Desde este enfoque escuela promotora de salud, esta institución es un entorno y el desafío está en lograr que se transforme, de manera progresiva, en un entorno

saludable por medio de intervenciones, procesos de capacitación y establecimiento de prioridades. Se parte de la premisa de que los establecimientos educativos participan en la construcción del bienestar de sus miembros y que, por lo tanto, si realizan acciones planificadas sobre distintas dimensiones de la vida escolar se puede influir en forma positiva sobre la salud y transformarse en entornos educativos para la salud.

En este tenor, la OMS durante la década de los noventa del siglo XX, definió una EPS como aquella que: *“promueve, fomenta y permite la adquisición de habilidades personales y sociales que conduzcan a crear valores y actitudes positivos hacia la salud, desde la propia capacidad de toma de decisiones personales, la participación y la igualdad”* (Ramos, Pasarín, Artazcoz, Díez, Juárez y González, 2013, p. 105).

En esta búsqueda de la nueva cultura para la salud, el Programa de acción específico 2007-2012 Escuela y Salud, formó parte de esta Red Mexicana de Escuela Promotora de Salud, en el cual, una de sus estrategias era: *“fortalecer e integrar acciones de promoción de la salud y prevención y control de enfermedades”* (SS, 2009, p. 16), además de desarrollar, en colaboración con la Secretaría de Salud [SS] y la Secretaría de Educación Pública [SEP], un programa de *“educación saludable y un sistema de seguimiento sobre sus efectos en la salud de la población, desde la educación básica hasta la educación superior”* (SS, 2009, p. 16).

La aportación de las escuelas en la prevención de enfermedades tiene un impacto significativo. En el contexto de una iniciativa de EPS, esta contribución pasa:

“Por el desarrollo de capacidades individuales y colectivas, vale decir por la construcción de una comunidad de significación, donde los escolares, como individuos, pero, sobre todo, como grupos sociales sean capaces de reconocer, valorar y optar por aquellas prácticas y relaciones que favorezcan su crecimiento y desarrollo saludables, incluidas prácticas alimentarias y de actividad física, entre otras” (Ríos, Gasca, Ordoñez, Vera, Franco y Tolentino, 2013, p. 433).

Lamentablemente, la SS y la SEP, no han podido lograr que el programa EPS se lleve a cabo de manera completa, o al menos, parcialmente en todas las instituciones de educación básica del país, debido a la falta de asignación suficiente de recursos económicos a corto y largo plazo.

En este contexto, en México, a principios de 2021, se lanzó la propuesta de recuperar el sentido integral de EPS. Cabe indicar que la SS, en conjunto con la SEP, son las responsables de la Red Mexicana de Escuela Promotora de Salud que opera en las 32 entidades federativas del país. Esta Red busca con sus estrategias educar para la salud desde las escuelas de educación básica hasta la educación superior.

En este sentido, ser una EPS implica repensar la escuela y la organización escolar, considerar el rol activo y protagónico de la institución en la construcción de la salud de todas y todos los miembros de la comunidad educativa, fortalecer las capacidades del personal de la institución para abordar el trabajo de promoción de la salud a nivel áulico, institucional y comunitario.

Asimismo, propiciar la participación de la comunidad educativa en la identificación de las necesidades y los problemas de salud y en la planificación de actividades para su abordaje, y mantener un trabajo intersectorial mediante la interacción de la escuela, con instituciones de salud, sociales y otras organizaciones de la comunidad. Educar sobre hábitos alimenticios saludables no sólo debe estar enfocado a alumnos y alumnas, también se debe capacitar y orientar tanto a docentes como madres y padres de familia para garantizar una adecuada nutrición en los infantes, para hacer de la escuela un entorno que educa para la salud, tanto en sentido amplio, como en sentido alimentario.

La educación nutricional es un punto clave para mejorar los hábitos alimenticios de las niñas y los niños en edad escolar y, de esta manera, buscar prevenir enfermedades a corto y largo plazo. Aunque, la nutrición de un individuo no es educable, la alimentación sí, y una alimentación saludable garantiza una buena nutrición y la prevención de patologías. Sin embargo, *“la alimentación como temática de Educación para la Salud a pesar de su importancia social creciente, esta poco integrada en la educación formal”* (Rodrigo y Ejeda, 2008, p. 227).

Una vez que los niños y las niñas entran a la escuela, las y los docentes juegan un rol muy importante en la enseñanza de educación nutricional. Los maestros y las maestras pueden ayudar a las niñas y los niños a incrementar su interés por los alimentos saludables y la importancia de estos. Sin embargo, las profesoras y los profesores de educación básica, muchas veces no conocen los conceptos básicos de la nutrición, ni los ponen en práctica en su persona, por lo cual, la enseñanza en educación alimentaria, a las alumnas y los alumnos no garantiza calidad, ni un impacto importante en su formación académica. De ahí que:

“Seguimos considerando clave que los futuros profesores para trabajar cuestiones sobre Alimentación deben manejar correctamente la asociación conceptual tipo de alimento, su nutriente principal en el presente, y función dietética desempeñada por su consumo, dado que está en la base de saber elegir conscientemente un tipo de alimento u otro además de entender el significado didáctico de las guías alimentarias, instrumentos que consideramos imprescindibles en el saber enseñar y educar sobre alimentación” (Rodrigo, Ejeda y Caballero, 2013, p. 257).

No sólo es fundamental la educación nutricional en las instituciones educativas, también los hogares deben de contribuir a garantizar una adecuada alimentación tanto a niños y niñas, como a las adultas y los adultos. La alimentación en los hogares mexicanos está estrechamente relacionada con la cultura, región, costumbres, educación de las madres y los padres de familia, y el estatus socioeconómico, *“la ingestión promedio diaria de nutrientes –calorías y proteínas– por unidad de consumo, en los diferentes grupos de hogares, tiene una relación directa con el ingreso”* (Martínez y Villezca, 2005, p. 207), pero en términos de educación para la salud, lo más importante es la participación de la familia. Sin embargo, se ha visto que existe una correlación muy fuerte entre hábitos alimentarios saludables y escolaridad de las y los integrantes de la familia:

“Los hogares de media y alta escolaridad prefieren reducir la ingesta calórica derivada de harinas y azúcares para darle más peso a otros alimentos como pescados, lácteos y vegetales que resultan más ricos en micronutrientes, disminuyendo así la propensión al desarrollo de enfermedades asociadas con la malnutrición. En estos descriptivos se tienen indicios claros de que las desigualdades educativas en el país participan activamente en la explicación de las desigualdades nutricionales” (Ceballos y Guadarrama, 2020, p. 14).

Una alternativa para hacer frente a las desigualdades nutricionales, es propiciar el cambio de hábitos alimentarios. Las necesidades nutricionales durante la niñez dependen, como en todos los seres humanos, de sus condiciones metabólicas basales, la actividad física, el grado de crecimiento, genética, entre otros factores. Las necesidades energéticas van variando a lo largo de las diferentes etapas de la vida, y esto implica *“la necesidad de adaptar la ingesta para hacer frente a estas variaciones. Las recomendaciones para los niños entre 4 y 8 años, son: 1200-1800 kcal/día y para los de 9 a 13 años, 1600-2000 kcal”* (Moreno y Galiano, 2015, p. 270).

Estado nutricional de alumnado y servicio alimentario: escuela primaria de Laguna Grande

En diversas regiones del país, el patrón de subsistencia familiar está vinculado con el uso de las remesas, en este capítulo tomamos como referencia la comunidad de Laguna Grande en el municipio de Monte Escobedo, Zacatecas, localizado al suroeste del estado de Zacatecas, el cual se caracteriza por presentar un importante flujo de migración internacional, y por lo cual es un municipio con un incremento importante en las remesas provenientes de migrantes a sus familiares.

Monte Escobedo se encuentra precisamente dentro de los 31 municipios con un grado de intensidad migratorio muy alto; un rasgo característico de estos municipios

con alta marginación es *“una estrecha relación con la elevada ruralidad que la distinguen: 57% de la población habita en comunidades menores de 2500 habitantes”* (Delgado y Rodríguez, 2005, p. 185).

Un efecto directo de este tipo de migración ha sido el incremento en las remesas provenientes de migrantes a sus familias. En el año 2000, Zacatecas fue la entidad que estaba en primer lugar de la distribución de las remesas per cápita. Las remesas son dinero, pero tiene un significado mucho más simbólico y cultural, porque:

“A través de las historias de vida se identifica un cierto patrón cultural que siguen las remesas, manifiesto en cuatro aspectos, a saber: a) reafirman permanentemente las relaciones familiares; b) aseguran la expresividad afectiva; c) atienden situaciones de emergencia, y d) promueven la distinción o la diferenciación social en la comunidad” (Moctezuma, 2005, p. 103).

La migración de las comunidades zacatecanas al vecino país de Estados Unidos se debe principalmente a la falta de oportunidades laborales, de ahí que: *“Un importante número de los hogares con familiar migrante, viven en gran medida de los recursos que recibe de sus familiares radicados en el extranjero”* (Ramírez, Pérez y Hernández, 2011, p. 14).

La migración en el estado de Zacatecas ha jugado un papel fundamental en la economía de las familias zacatecana y las comunidades rurales, ya que los migrantes siguen teniendo un lazo entrañable con su origen. El programa 3x1 para Migrantes es el único programa social del gobierno Federal Mexicano que tiene su origen en la sociedad organizada, en este caso, se trata del programa de clubs de migrantes mexicanos asociados, residentes en Estados Unidos (Ramírez et al, 2011).

Este programa brinda recursos económicos para la realización de obras sociales que benefician a las comunidades. Funciona con las aportaciones de los clubs del extranjero, una aportación del gobierno federal y otra del gobierno estatal o municipal: *“por cada peso que aportan los migrantes el gobierno federal, estatal y municipal ponen 3 pesos, por eso se llama 3x1”* (Ramírez et al, 2011, p. 16).

Por otro lado, las remesas personales llegan directamente a los familiares de las y los migrantes, y son fundamentales en el sostenimiento familiar, ya que son utilizadas principalmente para la adquisición de alimentos básicos, medicamentos y/o tratamientos médicos, bienes de consumo duradero o compra de viviendas y satisfacción de necesidades básicas (Meza y Márquez, 2005).

En esta región además de las remesas que representan un 30.7% de los ingresos en los hogares según el Censo General de Población y Vivienda (INEGI, 2000,

s/p), las principales actividades económicas son la agricultura, ganadería y producción de queso añejo.

El nivel de bienestar de la familia, como unidad productiva y económica, depende de su capacidad para permanecer inserta en la dinámica bicultural de la migración. Así:

“Las adecuaciones realizadas por cada una de las familias es sus unidades productivas están basadas en la disponibilidad de recursos productivos y económicos, de la mano de obra con que cuenta la familia logra tejer en un escenario influido por la migración internacional y el mercado nostálgico del queso añejo” (Guzmán, Manzo, López y Delgado, 2009, p. 161).

La elaboración de queso añejo, además, es uno de los principales ingredientes en la mesa de las familias de la comunidad. Su queso se mercantiza a diferentes municipios, así como a la capital del estado, e incluso, gracias a sus familiares migrantes, a otros estados de la república mexicana y diversos lugares del vecino país del norte, esto es, Estados Unidos. En Monte Escobedo y sus comunidades, las familias incluyen en su dieta diaria alimentos como frijoles, papas, jitomate, cebolla, chile jalapeño, leche entera de vaca, jocoque, queso añejo, tortilla de maíz, arroz, pastas, carne –principalmente de puerco, res y pollo– tres veces por semana. Se suman los alimentos de temporada, como los elotes en los meses de septiembre y octubre.

En la comunidad de Laguna Grande, Monte Escobedo hay cuatro escuelas de nivel básico a las que asisten niñas, niños y jóvenes de la comunidad y de algunas localidades vecinas. El Jardín de Niños “José Ma. Luis Mora”, la escuela primaria federal “Miguel Hidalgo”, la secundaria técnica “General J. Félix Bañuelos” y el Colegio de Bachilleres del Estado de Zacatecas, plantel “Laguna Grande”. La escuela primaria de la comunidad de Laguna Grande estaba inscrita en el programa Escuelas de Tiempo Completo desde el ciclo escolar 2013-2014 al ciclo escolar 2019-2020, el cual ofrecía a las y los alumnos, el servicio de alimentación gratuito. Las escuelas que se incorporan al PETC deben cumplir con por lo menos, uno de los cuatro criterios establecidos en los Lineamientos para la organización y el funcionamiento de las escuelas de tiempo completo:

- *“Ofrezcan educación primaria o telesecundaria.*
- *Atiendan a población en situación de vulnerabilidad o en contextos de riesgo social.*
- *Presenten bajos niveles de logro educativo o altos índices de deserción escolar.*
- *Estén ubicadas en municipios y localidades en los que opere la Cruzada contra el Hambre y/o el Programa Nacional de Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017, p. 6).*

Para el año 2016 en "México operaban más de 25, 000 escuelas en el PETC" (De Hoyos, 2018). El PETC en Zacatecas tiene cobertura en 916 escuelas entre preescolar, primaria y secundaria, pero de éstas, solamente 354 ofrecen servicio de alimentación, esto es, el 38.6%. Las instituciones incorporadas al PETC tienen jornadas de 6 a 8 horas diarias de lunes a viernes (Nájera, 2019).

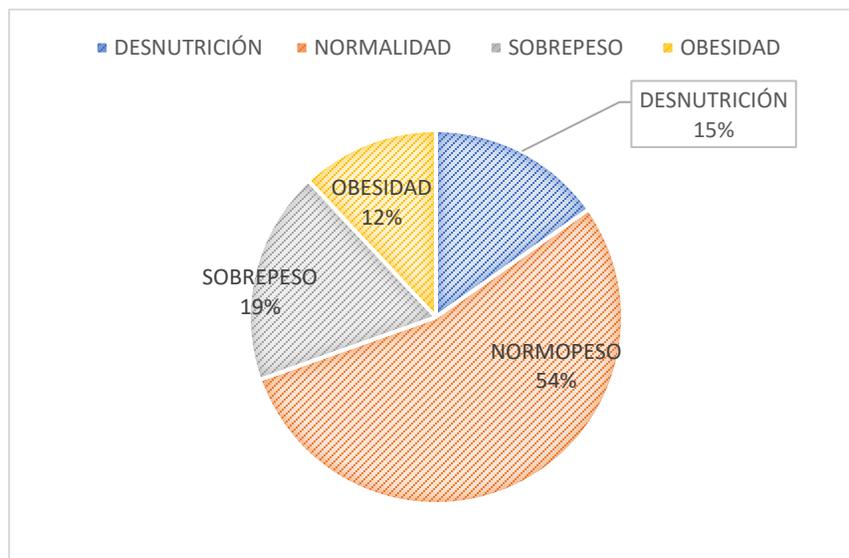
Gema Alejandrina Mercado Sánchez, secretaria de Educación en Zacatecas, durante el periodo de septiembre de 2016 a agosto de 2020, confirmó el 24 de octubre del 2020, que el PETC, no ejercería en el ciclo escolar 2020-2021; la causa era la falta de presupuesto, aunado al COVID-19, que tendrá al estudiantado tomando clases en sus viviendas. También dijo que era incierto que dicho programa pudiera operar, si la educación presencial se reanudara, porque no se tenían los recursos suficientes para pagar maestros, nutriólogos y personal de apoyo que labora horas extras (Mercado, 24 de octubre de 2020).

El servicio de alimentación se ofrece a todos los alumnos y las alumnas del plantel y es gratuito, ya que el recurso para su mantenimiento es sufragado por el Gobierno Federal. El cual ofrecía alimentos y bebidas que favorecen la correcta nutrición del estudiantado. El servicio estaba coordinado por una nutrióloga, en este se ofrecía una alimentación adecuada a las características nutricionales de las y los estudiantes basada en una previa evaluación nutricional por Índice de Masa Corporal [IMC], además tomando en cuenta, las características y leyes de alimentación mediante el Plato del bien comer, la cultura y gastronomía de la región, así como en los requerimientos señalados en Los lineamientos generales para el expendio y distribución de alimentos y bebidas preparados y procesados en las escuelas del Sistema Educativo Nacional y su Anexo Único.

Cabe mencionar que la evaluación se realizó únicamente por IMC, ya que es el método utilizado por el PETC a nivel nacional para determinar si el peso de las niñas y los niños que pertenecen a este programa está dentro del rango normal, o si tiene sobrepeso, obesidad o desnutrición, esto es, malnutrición por exceso o deficiencia. En este sentido, el diagnóstico nutricional que se aplicó al inicio del ciclo escolar 2019-2020 de esta escuela primaria tomó como muestra a todo el estudiantado del plantel: 92 alumnos y alumnas. Los resultados fueron los siguientes:

Gráfica 2

Evaluación nutricional del alumnado de la primaria "Miguel Hidalgo", ciclo escolar 2019-2020



Fuente: elaboración propia.

Estos datos indican que 50 estudiantes, los cuales representan el 54% del total de la matrícula del plantel, tienen un peso saludable, entendido *"como aquel que permite al individuo contar con un buen estado de salud y calidad de vida"* (FAO, p. 78). Es importante destacar que 19% de las y los alumnos presentan sobrepeso y el 12% obesidad, cuyos términos se definen como: *"una enfermedad caracterizada por una cantidad excesiva de grasa corporal o tejido adiposo en relación con la masa corporal"* (FAO, p. 78); son padecimientos que representan un factor de riesgo para desarrollar otras enfermedades.

En la escuela primaria "Miguel Hidalgo", el 15% de la comunidad estudiantil presenta desnutrición. La desnutrición es una *"enfermedad producida por un consumo insuficiente de energía y nutrientes. Las personas desnutridas tienen un bajo peso corporal y en los niños se produce un retraso del crecimiento y desarrollo psicomotor"* (FAO, p. 73). Si bien, en términos porcentuales, predominan las niñas y niños saludables, el hecho de que el 46% presente sobrepeso, obesidad y desnutrición, refiere un número importante de alumnas y alumnos no saludables que necesitan corregir esta condición de salud a través de un plan alimentario. Una variable directa para la elaboración de los menús es el reconocimiento de la cultura y gastronomía de la comunidad, porque:

“La construcción de la cultura alimentaria es un proceso dinámico que en el contexto de la globalización se nutre de un amplio y diverso abanico de posibilidades que llegan desde la lógica de los flujos culturales, por la circulación de alimentos, de ideas sobre ellos que se difunden por los medios de comunicación y por los migrantes” (Bertrán, 2017, p. 125).

En Monte Escobedo, las familias de la comunidad en su dieta diaria consumen frijoles, papas, jitomate, cebolla, chile jalapeño y serrano, chile rojo, tomatillo, leche entera de vaca, jocoque, queso añejo, tortilla de maíz, arroz, pastas, carne -principalmente de puerco, res y de pollo- tres veces por semana. Se suman los alimentos de temporada, por ejemplo, en los meses de septiembre y octubre, el consumo de elotes -cocidos y aderezados con mayonesa y queso rallado o asados (Martínez, 2020).

Para las festividades o celebraciones especiales se acostumbra el consumo de barbacoa, arroz, frijoles y alguna ensalada de lechuga o repollo. Sin embargo, también el alcance de alimentos industrializados altos en calorías y bajo en contenido nutricional (frituras, pastelillos, dulces, refrescos, jugos, dulces) se ha vuelto cotidianos en la alimentación de las familias de la comunidad, sobre todo en las y los niños (Martínez, 2020).

En la escuela, el servicio de alimentación está compuesto de tres momentos: colación, desayuno y refrigerio. El primero es a la hora de entrada a clases, es decir, a las 8:00 am. La colación se conforma por algún alimento que proporcione a las y los niños energía y nutrientes para comenzar el día y para que logren poner más atención en clase sin sentir hambre. De las 10:15 am a las 11:00 am, se sirve un desayuno completo basado en el Plato del bien comer y las leyes de la alimentación de la siguiente manera: 10:15-10:30 horas, alumnos y alumnas de primero y segundo grado; de 10:30-10:45 horas, estudiantado de tercero y cuarto y de 10:45-11:00 horas, las y los educandos estudiantes de quinto y sexto grado. Por último, a las 14:00 horas se da un pequeño refrigerio que consta de alguna fruta de temporada o un pequeño aperitivo.

Toda la preparación y selección de alimentos están supervisados por la nutrióloga para que cumplan con las medidas de higiene y requerimientos basados en Los lineamientos generales para el expendio y distribución de alimentos y bebidas preparados y procesados en las escuelas del Sistema Educativo Nacional y su Anexo Único. El Plato del Bien Comer es una guía de alimentación que forma parte de la Norma Oficial Mexicana NOM-043-SSA2-2012, Servicios básicos de salud, promoción y educación para la salud en materia alimentaria: criterios para brindar orientación alimentaria, cuyo propósito es: *“establecer los criterios generales que unifiquen y den congruencia a la orientación alimentaria dirigida a brindar a la población, opciones*

prácticas con respaldo científico, para la integración de una alimentación correcta” (Suárez, 2016, p. 582).

El Plato se divide en tres grupos de alimentos, que, a su vez, están representados por un color: el verde para las frutas y verduras, el amarillo para los cereales y tubérculos, y el rojo para las leguminosas y alimentos de origen animal. Los colores son utilizados como una pequeña herramienta que permite señalar qué alimentos se deben consumir en mayor o menor cantidad. El color verde indica que los alimentos deben consumirse en mayor cantidad, el color amarillo marca que el consumo de estos alimentos debe ser suficiente, y el rojo, que deben consumirse de manera moderada.

Con base en estos tres grupos de alimentos se deben seguir las Leyes de la Alimentación o características de “Dieta correcta”, las cuales son:

- *“Completa: que contenga todos los nutrimentos. Se recomienda incluir en cada comida alimentos de los 3 grupos.*
- *Equilibrada: que los nutrimentos guarden las proporciones apropiadas entre sí.*
- *Inocua: que su consumo habitual no implique riesgos para la salud porque está exenta de microorganismos patógenos, toxinas y contaminantes y se consuma con moderación.*
- *Suficiente: que cubra las necesidades de todos los nutrimentos, de tal manera que el sujeto adulto tenga una buena nutrición y un peso saludable y en el caso de los niños, que crezcan y se desarrollen de manera correcta.*
- *Variada: que incluya diferentes alimentos de cada grupo en las comidas.*
- *Adecuada: que esté acorde con los gustos y la cultura de quien la consume y ajustada a sus recursos económicos, sin que ellos signifiquen que deban sacrificar sus otras características”* (Suárez, 2016, pp. 582-583).

Además, de una buena alimentación en las niñas y los niños desde temprana edad, también es fundamental incidir en la teoría, es decir, en enseñar a las y los infantes contenidos básicos de nutrición como parte del currículo escolar, con el objetivo de lograr un mayor impacto formativo en el alumnado en temas de construcción de hábitos alimenticios saludables perdurables para toda la vida.

Conclusiones

Ahora se sabe que la condición de salud de la población en el mundo es frágil y que la educación alimentaria y nutricional, ha tomado mayor relevancia dentro de las instituciones educativas en todos los niveles escolares. Asimismo, se tiene la certeza de que los hábitos alimenticios se adquieren principalmente en el núcleo familiar, pero no se debe dejar de lado la influencia que ejerce la sociedad y el entorno escolar en la formación de nuevos hábitos. Pero, en la medida en que la persona se vuelve más independiente, el colectivo docente y la familia pierde autoridad sobre este proceso, aunque alimentarse seguirá siendo un evento interpersonal, es decir, se dará junto a los otros.

Pese a los esfuerzos realizados por los gobiernos para garantizar la seguridad alimentaria de su población, aún queda mucho trabajo que hacer en esta materia. La implementación de políticas y programas como PESA, DICONSA, PROCAMPO, entre otros, no han logrado este objetivo. Además, es necesaria una política que no sólo haga énfasis en la cobertura, sino que priorice que esta alimentación sea correcta para su población y que prevalezca incluso a los cambios de gobiernos, o que los cambios que se operen a nivel legislativo, sean en favor de la población.

Monte Escobedo, pese a ser una región principalmente rural, y alejada de la capital del estado de Zacatecas, es un municipio con una identidad binacional que destaca por ser productora de queso añejo que mercantiliza a nivel internacional. La mayoría de las familias del municipio y sus comunidades cuentan con los recursos mínimos necesarios para garantizar su seguridad alimentaria. Que, si bien tiene los recursos económicos para obtener los productos básicos, muchas veces, las personas como consumidoras, no seleccionan los más adecuados para garantizar una correcta nutrición o tienen a elegir productos con alto contenido calórico y bajos nutrientes.

El servicio de alimentación que ofrecía la Escuela Primaria "Miguel Hidalgo", por medio del PETC, fomenta el consumo de alimentos saludables, nutritivos, diversos y nuevos en los alumnos y las alumnas. La elaboración de los menús diseñados por la nutrióloga para los niños y niñas de la escuela, trasciende el plantel escolar, en la medida en que llegan a los padres y madres de familia, abriéndose la oportunidad de ser preparados en sus hogares. Los menús son diseñados conforme a las reglas del plato del bien comer, que es la guía de alimentación que forma parte de la Norma Oficial Mexicana NOM-043-SSA2-2012.

Aprender hábitos alimenticios va más allá de enseñarlo en una clase o en un día, es un trabajo que debe llevarse a cabo durante toda la vida, y con especial énfasis en la niñez y adolescencia, además, de ser un trabajo en el que familia, escuela, amigos, comunidad, sociedad y gobiernos, deben estar involucrados de manera positiva y

responsable, debido a la importancia que tiene este tema en la salud de las personas a lo ancho de su vida.

REFERENCIAS

- Aguirre, H., García, J., Vázquez, C., Alvarado, A. y Romero, H. (2017). Panorama general y programas de protección de seguridad alimentaria en México. *Rev Méd Electron*, 39(1), 741-749.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18242017000700005&lng=es&tlng=es
- Briones, R., Gómez, L., Ortiz, M. y Rentería, I. (2018). Efecto de un programa de actividad física y educación nutricional para reducir el consumo de bebidas azucaradas y desarrollo de la obesidad en escolares de Tijuana, México. *Revista española de Nutrición Humana y Dietética*, 22(3), 235-242. Doi.org/10.14306/renhyd.22.3.519
- Ceballos, O. y Guadarrama, H. (2020). Efectos de la escolaridad en el consumo de calorías y nutrientes de las familias mexicanas. *Problemas del desarrollo. Revista Latinoamericana de Economía*, 51(203), 3-27.
Doi.org/10.22201/iiec.20078951e.2020.203.69569
- Centro de recursos de promoción y educación para la salud. (17 junio 2014). Promoción y educación para la salud.
<http://blogs.murciasalud.es/edusalud/2014/06/17/escuelas-promotoras-de-salud/>
- Delgado, R. y Rodríguez, H. (2005). Los dilemas de la migración y el desarrollo en Zacatecas: el caso de la región de alta migración internacional. En Delgado, R. y Knerr, B. (Ed.), *Contribuciones al análisis de la migración internacional y desarrollo regional en México*, (pp. 171-192). Miguel Ángel Porrúa.
- Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2018. [ENSANUT 2018]. *Presentación de resultados*. Secretaría de Salud.
https://ensanut.insp.mx/encuestas/ensanut2018/doctos/informes/ensanut_2018_presentacion_resultados.pdf
- Gutiérrez, R., Reyes, C. y Lazalde, B. (2019). Educación alimentaria más allá del aula: docentes-alumnado-familia. En Gutiérrez, N., Magallanes, M. y Rodríguez, J. (Coords.). *Educación, docencia y prácticas escolares. Realidad y desafíos en México*, (pp. 105-119). Servimpresos de Aguascalientes.
- Guzmán, E., Manzo, F., López, G. y Delgado, R. (2009). Las redes sociales para la producción de queso añejo en la comunidad transnacional de Laguna Grande, municipio de Monte Escobedo, Zacatecas, México. En Espinoza, A., Cervantes, F. y Espinosa, E. (Eds.), *Balance y perspectivas del campo mexicano: a más de una década del TLCAN y el movimiento zapatista*, (pp. 156-173). Juan Pablos, S.A.

- Hidalgo, M. y Güemes, M. (2007). *Pediatría Integral. Programa de formación continuada en pediatría extrahospitalaria*. SEPEAP.
- Huesca, L., López, R. y Palacios, M. (2016). El Programa de Apoyo Alimentario y la política social integral en la Cruzada contra el Hambre en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y sociales*, 227, 379-407. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmcps/v61n227/0185-1918-rmcps-61-227-00379.pdf>
- López, C. (2012). *La educación nutricional en la prevención y promoción de la salud. Manual práctico de nutrición y salud. Conceptos generales*. Kellogg España.
- López, R. y Gallardo, E. (2015). Las políticas alimentarias de México: un análisis de su marco regulatorio. *Revista Estudios Socio-Jurídicos*, 17(1), 13-41. <http://www.scielo.org.co/pdf/esju/v17n1/v17n1a01.pdf>
- Martínez, I. y Villezca, P. (2005). La alimentación en México. Un estudio a partir de la encuesta nacional de ingresos y gastos de los hogares y de las hojas de balance alimenticio de la FAO. *Revista Ciencia UANL*, VIII (1), 196- 208. http://eprints.uanl.mx/1659/1/art_de_la_fao.pdf
- Meza, C. y Márquez, H. (2005). Cambios en el patrón migratorio y pobreza en Zacatecas. En Delgado, R. & Knerr, B. (Ed.), *Contribuciones al análisis de la migración internacional y desarrollo regional en México*, (pp. 241-273). Miguel Ángel Porrúa.
- Moctezuma, M. (2005). La cultura migrante y el simbolismo de las remesas. Reflexiones a partir de la experiencia en Zacatecas. En Delgado, R. y Knerr, B. (Ed.), *Contribuciones al análisis de la migración internacional y desarrollo regional en México*, (pp. 95-117). Miguel Ángel Porrúa.
- Moreno, J. y Galiano, M. (2015). Alimentación del niño preescolar, escolar y del adolescente. *Pediatría Integral*, XIX(4), 268- 276. <https://www.pediatriaintegral.es/publicacion-2020-03/alimentacion-del-nino-preescolar-escolar-y-del-adolescente-2/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura [FAO]. Nutrición y salud. <http://www.fao.org/3/am401s/am401s04.pdf>
- Organización Panamericana de la Salud [OPS] (2018). *¿Cómo construir una escuela promotora de salud?* Organización Panamericana de la Salud. <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/49146/OPSARG18031-spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Organización Panamericana de la Salud [OPS]. 2021. Página Web. Inicio. https://www.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=4563:about-health-promoting-schools&Itemid=820&lang=es
- Ramírez, R., Pérez, O. y Hernández, F. (2011). Los proyectos productivos financiados con remesas y el 3x1 en los municipios Zacatecanos y sus formas de organización. *Conciencia Tecnológica*, 41, pp. 13-21. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94419100003>
- Ramos, P., Pasarín, M., Artazcoz, L., Díez, E., Juárez, O. y González, I. (2013). Escuelas saludables participativas: evaluación de una estrategia de salud pública. *Revista Gaceta Sanitaria*, 27(2), 104-110. <https://scielo.isciii.es/pdf/gsv/v27n2/original1.pdf>
- Ríos., Gasca, A., Ordoñez, A., Vera, M., Franco, M. y Tolentino, L. (2013). Reducción de la obesidad infantil a través del componente de nutrición de una iniciativa de Escuela Promotora de Salud. *Salud Publica de México*, 55(3), 431-433. <https://www.scielo.org.mx/pdf/spm/v55s3/v55s3a10.pdf>
- Rodrigo, M. y Ejeda, J. (2008). Concepciones erróneas sobre alimentación en futuros profesores. Construcción de conocimiento pedagógico. *Revista Teoría Educativa*, 20, 225-247. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/1130-3743/article/view/991/1089>
- Rodrigo, M., Ejeda, J. y Caballero, M. (2012). Una década ensañando e investigando en Educación Alimentaria para maestros. *Revista Complutense de Educación*, 24(2), 243-265. [Doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n2.42078](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n2.42078)
- Rodríguez, A. Castillo, I. y Manzanero, D. (2020). Educación Nutricional para mejorar hábitos alimentarios en comunidades del Estado de Zacatecas. En Magallanes, M., Gutiérrez, N. y Rodríguez, J. (Coords.). *Educación, currículum y pedagogías para el aprendizaje en México* (pp. 133-144). Editorial Página Seis.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de las Escuelas de Tiempo Completo. Educación Primaria*. SEP.
- Secretaría de Salud [SS](2008). *Escuela y Salud. Programa de acción específico 2007-2012*. Secretaría de Salud.
- Suárez, M. (2016). Significado externo de "alimentación correcta" en México. *Salud Colectiva*, 12(4), 575-588. DOI: 10.18294/sc.2016.1103



<https://doi.org/10.71770/rieipd.v1i1.1847>

Activos para la pedagogía de la equidad y la inclusión en la educación básica en México

Assets for the pedagogy of equity and inclusion in basic education in Mexico

Ilse Alejandra Vázquez García*

Recibido: 18 de abril de 2023 | Aceptado: 2 de junio de 2023

Resumen

Esta investigación contextualiza la desigualdad y la inequidad en el ámbito educativo para valorar tres activos para desarrollar e implementar una pedagogía de la equidad y la inclusión en la escuela de nivel básico en México: el test de inclusión escolar (política, cultural y práctica) que arroja un diagnóstico, el diseño del Plan Escolar de Mejora Continua que involucra a toda la comunidad escolar y la planeación para flexibilizar el currículo de nivel básico con base en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje. Estos activos dotan de sentido conceptual y práctico a los lineamientos institucionales y abren la posibilidad para que el alumnado sea percibido como sujeto que posee estilos diversos para aprender, al profesorado como agente mediador didáctico del currículo y a la comunidad escolar como promotora de la cultura para la participación y el aprendizaje de todas y todos los educandos. La aplicación de estos elementos es una manera de hacer pedagogía para la inclusión y la equidad, de contener la deserción y segregación escolar, y de reconstruir desde adentro el valor de educar.

Palabras clave

Activos del aprendizaje, equidad, Inclusión, flexibilidad curricular.

Abstract

This research contextualizes inequality and inequity in education to assess three assets to develop and implement a pedagogy of equity and inclusion in basic school in Mexico: the school inclusion test (political, cultural and practical) that yields a diagnosis, the design of the School Plan for Continuous Improvement, that involves the entire school community and planning to make the curriculum more flexible of basic level based on the principles of Universal Design for Learning. These assets give conceptual and practical meaning to the institutional guidelines and open the

possibility for students to be perceived as subjects who have different styles to learn, teachers as a didactic mediator of the curriculum and the school community as a promoter of culture for the participation and learning of all students. The application of these elements is a way of making pedagogy for inclusion and equity, of containing school dropout and segregation, and of rebuilding from within the value of educating.

Key words

Learning assets, equity, Inclusion, curriculum flexibility.

* Maestra en Educación y Desarrollo Profesional Docente. Secretaría de Educación de Zacatecas. Contacto: ilse_a94@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4564-4242>

Introducción

Esta investigación documental parte de la premisa de que la sociedad y la educación están en movimiento. Por lo tanto, si se observa de manera profunda a una escuela, se advertirá que el estudiantado nos brinda indicios de que aprenden de maneras distintas y habrá docentes dispuestos a comprender y acompañar dicho proceso enseñando de manera diferente, pero también existirán otros, que aún necesitan ser orientados y capacitados para sumarse a la personalización del acto pedagógico. Un punto de partida esencial es valorar los activos que se tienen para el aprendizaje del alumnado, que marcos mentales y marcos culturales poseen las y los docentes para interpretar las necesidades de la comunidad escolar, pero sobre todo, cómo pasar a la pedagogía orgánica, esto es, a la pedagogía que *“surge de la tierra, de los problemas reales, de las posibilidades que se pueden conjurar dadas las circunstancias [...]es el resultado de una proceso de observación, descripción/reconstrucción y transferencia”* (Trujillo, 2018, p. 38).

Si bien, la escuela, el profesorado, la enseñanza, la ciudad o entorno rural, los artefactos o dispositivos tecnológicos son activos para promover experiencias de aprendizaje para afrontar la vida (Trujillo, 2018), es urgente reconocer las pautas de la política educativa que permean las prácticas pedagógicas innovadoras y el tipo de avance que se espera en el sistema educativo y la escuela como entorno microsocial en el que se interrelacionan, construyen o frenan las transformaciones.

En este contexto, el objetivo de este trabajo es ubicar a las estrategias para la equidad y la inclusión de la educación básica en México como activos para la transformación escolar en un sistema educativo que pretende la inclusión como práctica en el quehacer pedagógico y base para la adquisición de una conciencia social que se oriente a erradicar la desigualdad educativa desde dos espacios microsociales: la escuela y el aula, para ello se consultaron fuentes escritas. La hipótesis es que una situación de desigualdad repercute en la educación y el cumplimiento de la equidad e inclusión, ambos constituyen principios fundamentales para dar respuesta a la diversidad. Conocer los componentes de una escuela inclusiva, las condiciones que deben prevalecer y las cualidades de la función de las y los docentes, madres y padres de familia para llegar a esta transformación de forma colaborativa es esencial para dejar atrás el currículo homogeneizante y entrar al terreno de la personalización del acto educativo.

Se utilizó la metodología bibliográfica partiendo de fuentes documentales físicas y electrónicas donde fue posible identificar tres estrategias elementales en el proceso de inclusión que son la elaboración del diagnóstico para reconocer el índice de inclusión política, cultural y práctica del plantel escolar, la realización del plan de

mejora con base en ese diagnóstico y la coplaneación a partir del modelo del Diseño Universal para el Aprendizaje.

Desigualdad e inequidad educativa: bases de la segregación y marginación educativa

Equidad e inclusión son dos principios que sustentan las políticas educativas actuales en los países miembros de la ONU. El fin de los mismos es garantizar que todos los alumnos y alumnas accedan y sean partícipes de una educación de calidad. En México a pesar de las reformas legislativas en materia educativa, la calidad o excelencia educativa no se ha concretado, esto debido a las desigualdades que son visibles y producto de las diferencias de poder al interior de la sociedad que repercuten en la marginación de los grupos que no pertenecen a la cultura dominante (Blanco y Cusato, 2004).

En el ámbito escolar, las desigualdades provocan la segregación y /o segmentación escolar. Para ilustrar esto, Rossetti (2014) menciona que, la segregación es cuna de la desigualdad o desequilibrio de algo, y estos a la vez dan lugar a una desigual distribución entre las escuelas asentadas en la ciudad o en el ámbito rural o, es decir, aparece una segregación escolar relacionada con la segregación residencial socioeconómica con las consecuentes diferencias culturales y acceso a las oportunidades de vida de los individuos y los resultados de las mismas. Para romper con este ciclo nocivo para el desarrollo de las personas, se requiere promover una zonificación inclusiva, tanto residencial como escolar.

La Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OREALC/ UNESCO] (2007), hablaban de tres niveles de equidad: el acceso, la calidad de los procesos educativos y los resultados de aprendizaje, los cuales se vinculan entre sí. De tal manera que, la equidad debiera ser el eje ordenador del sistema educativo para así garantizar que cualquier estudiante durante el ciclo escolar, sin importar su condición, cuente con las oportunidades compensatorias para permanecer y terminar con éxito cada grado educativo.

En los servicios educativos de América Latina y el Caribe, las desigualdades son profundas y se ven reflejadas en cuestiones de: estructura, prestigio cultural, tamaño de las escuelas y el profesorado que trabaja en ellas, de ahí que, con estas condiciones difícilmente se puede aspirar a tener procesos educativos igualitarios (Rossetti, 2014). En este tenor, en México, a pesar de que el sistema educativo privado es menor frente al sistema público, ejerce un efecto segregador y la política federal del modelo regulatorio de zonificación forzada en el que *“los alumnos deben asistir a aquellas escuelas que se encuentren en su área de residencia”* (Rossetti, 2014, p. 13) incide para

que la familia busque en los colegios particulares el servicio educativo y con ello, acercar a sus hijas e hijos a mejores condiciones educativas y menor segregación escolar y desigualdad educativa.

México es un país con grandes desigualdades, ejemplo de esto, es la pobreza, que como menciona Ducoing (2018), comúnmente se ve asociada a los grupos más vulnerables como lo son: pueblos originarios, migrantes, mujeres, niños y niñas, o personas con alguna discapacidad. La mayoría de éstos experimentan situaciones de discriminación y vulnerabilidad y si bien, gracias a las reformas políticas educativas de las últimas décadas se han proporcionado oportunidades para acceder al sistema educativo, no se han obtenido buenos resultados en los aprendizajes. Por equidad educativa se entiende la igualdad de oportunidades en el acceso y la garantía de que los estudiantes de acuerdo a su independencia puedan alcanzar resultados semejantes. Conlleva a que las circunstancias personales o sociales no pueden ser obstáculos para desarrollar su potencial educativo.

Este enfoque inclusivo implica el proceso que cada institución educativa sigue para garantizar el acceso, aprendizaje y participación de todo el estudiantado, dicho proceso busca reducir y eliminar las barreras que se generan desde la organización y práctica educativa. Además, garantiza que los alumnos y alumnas compartan los mismos espacios, experiencias de aprendizaje de calidad en el cual sientan que los toman en cuenta y obtengan éxito en términos de resultados de aprendizaje (Crisol, 2019).

Sandoval, López, Miquel, Durán, Giné y Echeita (2002) consideran al denominado: *Index for inclusion* divulgado por Tony Booth y Mel Ainscow a principios del siglo XXI, en el Reino Unido por el centro de Estudios para la Educación Inclusiva, como una de las claves para hacer de la escuela un activo del aprendizaje para afrontar la vida e impulsar la conciencia social. Este *Index* es una guía para que las instituciones escolares autoevalúen los aspectos del centro educativo con el fin de iniciar y sostener procesos de inclusión. En este documento se precisa que la mejora de un centro educativo con una orientación inclusiva se concreta en tres dimensiones: culturas, políticas y prácticas.

En México, ya se introdujo el conjunto de cuestionarios de este *Index* para autoevaluar al inicio del ciclo escolar, la situación que guarda la institución en este rubro, pero, sobre todo, los resultados se utilizan para elaborar un Programa Escolar de Mejora Continua,¹ en cuestión de inclusión. Es claro que la escuela no soluciona por sí sola el gran problema de desigualdad existente porque es multifactorial, pero lo que

¹ El Programa Escolar de Mejora Continua es “una propuesta concreta y realista que, a partir de un diagnóstico amplio de las condiciones actuales de la escuela, plantea objetivos de mejora, metas y completar las acciones dirigidas a fortalecer los puntos fuertes y resolver las problemáticas escolares de manera priorizada y en tiempos establecidos” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019, p. 5).

sí le corresponde es, una vez que ingresan las alumnas y alumnos, asegurarse del aprendizaje y participación de cada uno de ellos. A pesar de que no se cuente con la infraestructura, recursos o tecnología adecuadas y sean más los obstáculos o barreras presentes en un plantel, debe imperar la actitud del cambio a transformar las escuelas en comunidades inclusivas.

Escuela inclusiva, nueva identidad profesional y barreras didácticas para el aprendizaje

La escuela inclusiva es una escuela que incluye. Más allá de que esta afirmación parece redundante, remite a recapitular que incluir es recibir y valorar a todo el alumnado por igual, no sólo es proporcionar una butaca o un pupitre al estudiante con más dificultades o discapacidades, sino valorarlo y hacerlo partícipe de cada una de las actividades dentro de la escuela para aprender junto con sus pares y el profesorado.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), precisa la educación inclusiva como:

“Un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos; por lo tanto, puede entenderse como una estrategia para alcanzar la Educación para Todos. Como principio general, debería orientar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo del hecho que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria” (Ainscow y Echeita, 2011, p. 28).

Este marco regulatorio rompe con la conceptualización convencional que segregaba a las y los alumnos con discapacidad. Porque si bien, se define a la alumna y alumno con Necesidades Educativas Especiales (NEE) como *“aquel que presenta una dificultad para aprender mayor que el resto de la mayoría de los niños de su edad, que requiere recursos especiales, adicionales o diferentes”* (Steenlandt, 2011, p. 24). Sin embargo, en la actualidad se adopta el término de Barreras para el Aprendizaje y la Participación para hacer alusión a la diversidad, pero sobre todo, para pasar del modelo educativo rehabilitatorio, al paradigma incluyente, tanto en lo jurídico como en lo humanístico.

De acuerdo a Ainscow (2001), el concepto de NEE ha estado vinculado al campo de la integración educativa, pero la preocupación de este campo parece centrarse en aquellas y aquellos estudiantes con discapacidades y otros categorizados con NEE, y no se ha tenido éxito en eliminar el problema de segregación. De ahí que el término BAP corresponde más al campo de la inclusión porque abarca a todas las personas que enfrentan o pudieran enfrentar factores que surgen de la interacción de las y los estudiantes con sus contextos.

Con base en lo expuesto por Barton 1998, la educación inclusiva:

“No es algo que tenga que ver con facilitar el acceso a las escuelas ordinarias a los alumnos que previamente han sido excluidos. No es algo que tenga que ver con terminar un inaceptable sistema de segregación y con lanzar a todo ese alumnado hacia un sistema que no ha cambiado. El sistema escolar que conocemos en términos de factores físicos, aspectos curriculares, expectativas y estilos del profesorado, roles directivos, tendrá que cambiar. Y ello porque educación inclusiva es participación de todos los niños y jóvenes y remover, para conseguirlo, todas las prácticas excluyentes” (citado por Sandoval et al., 2002, p. 230).

En este sentido, una escuela inclusiva es *“aquella que no tiene mecanismos de selección ni discriminación de ningún tipo, y que transforma su funcionamiento y propuesta pedagógica para integrar la diversidad del alumnado favoreciendo así la cohesión social que es una de las finalidades de la educación”* (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2008, p. 5).

Para Pujolás (2003) una escuela inclusiva es aquella capaz de organizar el currículo para que todo el alumnado participe de él, que, además, sustenta en el cómo y qué enseña valores que configuran una forma muy determinada de ser, vivir y convivir. Esta idea hace manifiesta la relación que guardan las tres dimensiones para una escuela inclusiva: la cultura, políticas y prácticas. Dentro de los planteles escolares es común aplicar prácticas pedagógicas tan arraigadas en las que se implementan las mismas metodologías y estrategias para todo el estudiantado, a las cuales, las y los alumnos deben ajustarse y seguir el ritmo. En consecuencia, es un reto transitar a la enseñanza en y para la diversidad y la inclusión.

Esta pervivencia pedagógica tiene un impacto. No sólo las y los alumnos con alguna discapacidad, sino aquellas y aquellos que por diferente razón enfrentan ciertas dificultades para aprender en las escuelas: frecuentemente abandonan el sistema escolar, en virtud de que sus necesidades educativas nunca fueron identificadas, mucho menos satisfechas. De tal suerte que resulta imposible no referirse a barreras que están presentes y fuertemente instauradas e instituidas por su reproducción cotidiana.

A juicio de López (2012), las barreras que están impidiendo la participación y aprendizaje en las escuelas son: políticas, culturales y didácticas. Las barreras políticas son las primeras que impiden el aprendizaje y participación del alumnado porque obstaculizan la construcción de una escuela pública sin exclusiones. Mientras que las barreras culturales hacen referencia a la actitud de clasificar y establecer normas discriminatorias entre el alumnado. Por último, las didácticas que competen directamente a la escuela.

Evidentemente resulta complejo disminuir y eliminar las barreras didácticas porque han estado presentes dentro de la vida escolar, y es que, para eliminarlas necesariamente las escuelas deben cambiar. En este sentido López señala que:

“Hablar de educación inclusiva, desde la cultura escolar, requiere estar dispuestos a cambiar nuestras prácticas pedagógicas para que cada vez sean prácticas menos segregadoras y más humanizantes. Cambiar las prácticas pedagógicas significa que la mentalidad del profesorado ha de cambiar respecto a las competencias cognitivas, culturales de las personas diferentes, significa que hay que cambiar los sistemas de enseñanza y aprendizaje, significa que ha de cambiar el currículum, significa que ha de cambiar la organización escolar, significa que han de cambiar los sistemas de evaluación. Esto es así y tiene que serlo”(López, 2012, p. 143).

Por consiguiente, deberá modificarse el papel de las y los principales actores educativos al interior de las escuelas: como lo es el personal directivo, el profesorado y los padres y madres de familia. Riel citado por Ainscow (2005), llega a la conclusión de que, las y los líderes de la escuela deben desempeñar tres tareas básicas en la escuela inclusiva: la promoción de nuevos significados sobre la diversidad, la promoción de prácticas inclusivas dentro de las escuelas y la construcción de conexiones entre la escuela y las comunidades.

Para Parrilla, citado por Durán y Giné (2017), el profesorado necesita adquirir una nueva identidad, centrada en siete elementos principales:

1. *Aceptación de todo el alumnado como propio.*
2. *Aula y centro ordinario como espacio preferente a la atención.*
3. *Conocimiento sobre las diferencias de los alumnos.*
4. *Estrategias para la inclusión.*
5. *Apoyos para la inclusión.*
6. *Colaboración con los profesionales de apoyo.*
7. *Investigación-acción para transformar”*(Durán y Giné, 2017, pp. 159-160).

Llevar a cabo los siete componentes de esta nueva identidad docente, representa un gran desafío para el profesorado, puesto que implica entre otras cosas: cambiar de paradigmas, desarrollar competencias docentes para hacer frente a la diversidad que está presente dentro de las aulas, y, ante todo, tener una actitud positiva frente al cambio porque su disposición se verá reflejada en el trabajo dentro del aula. Este cambio no sólo debe ser responsabilidad directa de las y los docentes, sino que tiene que ser acompañado de toda una política educativa que contemple su experiencia y no sea una imposición, de lo contrario, poco se avanzará en la construcción de escuelas más inclusivas.

La participación de los padres y madres de familia debe ser un recurso para la mejora de los procesos y resultados educativos. Para Calvo, Verdugo y Amor (2006), cuando hay una participación de la familia en la vida escolar, se mejora el rendimiento de las alumnas y alumnos, así como su autoestima; se mejora la calidad de las relaciones interpersonales padre, madre e hijas e hijos, se generan actitudes positivas hacia la escuela y la escuela mejora su calidad. De modo que son múltiples los beneficios tanto para el alumnado, profesorado y escuela.

El sistema educativo mantiene el compromiso de ofrecer una educación de calidad o excelencia para todas y todos los ciudadanos sustentada en los principios de equidad e inclusión. Esta permanencia exige, con carácter de urgente y necesaria, la transformación de las escuelas en espacios más inclusivos que garanticen la eliminación de BAP. A partir del 2018, las escuelas y el profesorado se guían en la estrategia de equidad e inclusión en la educación básica para transformar su práctica. Esta estrategia es transversal a la educación y busca conformar una educación inclusiva sustentada en la equidad, la justicia y la igualdad como elementos indispensables para asegurar la calidad en los servicios educativos (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2018).

De manera análoga se cuenta con un acuerdo nacional denominado *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*, que surgió a principios del siglo XXI y se retomó en la Nueva Escuela Mexicana. El objetivo de esta estrategia es convertir progresivamente el sistema educativo caracterizado por ser estandarizado y poco flexible, a un sistema inclusivo, flexible, pertinente y sensible, el cual identifique y elimine las BAP con la premisa: Nadie atrás, nadie afuera (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019).

Pese a este propósito, es evidente que hay niños y niñas que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), ya sea porque quedan excluidos del sistema, o bien, si logran acceder a la educación, ésta generalmente no es de calidad, ocasionando resultados de aprendizaje inferiores. Cabe señalar que:

“El termino BAP se adopta en lugar de NEE para hacer referencia a todas las dificultades que experimenta cualquier alumna o alumno. Se considera que las BAP surgen de la interacción entre los estudiantes y los contextos las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas (Secretaría de Educación Pública” (SEP, 2018, p. 25).

Las BAP se hacen tangibles por las características de los entornos socioeducativos dominantes y se convierten en el precedente para erradicar la inclusión educativa de una forma nueva, en el que está presente el cómo, dónde, porqué y con qué se educa a todos los individuos. Sin embargo, cuando se habla de la inclusión, comúnmente se piensa en la modalidad educativa, dirigida particularmente hacia los individuos más

vulnerables o en situación de riesgo, aquellos que consideramos diferentes como el alumnado con alguna discapacidad, origen étnico o cultural; cuando inclusión debiera ser una característica de la propia educación.

Diagnóstico, plan de mejora y DUA: activos para la pedagogía de la inclusión

Antes de implementar cualquier estrategia para promover la inclusión es conveniente asegurar que cada centro educativo cuente con un diagnóstico, para que pueda elaborar un programa de inclusión escolar. Este diagnóstico se refuerza con el registro de las acciones que formarán parte del programa de inclusión que emprenderá el plantel.

Respecto a la clasificación de barreras, varios autores lo realizan de manera distinta. Sin embargo, se retoma la clasificación realizada por Booth y Ainscow (2015), que está alineada a las tres dimensiones de la escuela inclusiva: culturas, políticas y prácticas. Las BAP pueden generarse en los distintos contextos en los que se desenvuelven las y los alumnos: ya sea el aula, la escuela, la familia y la comunidad. Al considerar al alumno o alumna como el centro del quehacer educativo, el aula es el primer espacio en el que la escuela debiera identificar las BAP; ya que son más evidentes los procesos de interacción, comunicación, aprendizaje y participación (Covarrubias, 2019).

Las barreras didácticas que son las prácticas, recaen directamente en la función docente y se presentan sobre todo en el contexto áulico, por lo que son responsabilidad de la escuela. Así que, las y los docentes deben cambiar significativamente la propuesta pedagógica que ofrecen al alumnado. Por lo tanto, el aula inclusiva se define como *“la unidad básica de la Escuela Inclusiva, constituida en forma heterogénea, donde se valora la diversidad y se ofrece a todos los alumnos mayores oportunidades de aprendizaje y se promueve un trabajo solidario y cooperativo entre todos”* (Yadarola, 2007, p. 1).

Para Muntaner (2014), las prácticas en el aula están determinadas por tres elementos clave: la organización del aula, el currículo a impartir y la metodología utilizada en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Quizá el elemento más difícil en la práctica es flexibilizar el currículo y es que recae en el profesorado, es quien decide a partir de los aprendizajes esperados que aspectos ampliar, o para ciertos alumnos y alumnas, que aspectos omitir. Mientras que, en la metodología las estrategias de enseñanza para ser efectivas deberán flexibilizarse de acuerdo a las características del alumnado para multiplicar las posibilidades de éxito en el aprendizaje.

Se debe implementar una metodología que ofrezca al alumnado las oportunidades de aprendizaje ajustadas a sus necesidades basada en tres aspectos: que en un mismo tiempo y en un mismo espacio, las y los estudiantes puedan

desarrollar actividades diferentes, tanto de forma grupal como individual; que el profesorado sea consciente de que no transmitirá toda la información, sino que facilitara el aprendizaje desde el desarrollo de la autonomía y responsabilidad de sus alumnas y alumnos. Y, por último, que las y los docentes realicen actividades de observación y seguimiento de los procesos de aprendizaje de todas y todos los educandos (Muntaner, 2014).

Frente a un modelo de modelo regulatorio de zonificación forzada está la tendencia compensatoria que poco a poco se ha convertido en principio virtuoso para la equidad, la igualdad y la inclusión, y la propuesta de implementar metodologías incluyentes, el Diseño Universal para el Aprendizaje es una alternativa que emerge de las aportaciones de neurociencia. Este movimiento que data de los años setenta del siglo XX, inició con el diseño de productos y entornos utilizables por cualquier persona, mostraba la evolución de un marco legislativo y una conciencia social que vinculaba la problemática de la igualdad con la discapacidad de los individuos; pero ante todo, propició la revisión de la percepción que se tenía sobre las personas con discapacidad (Alba, Sánchez y Zubillaga, 2014).

El Diseño Universal para el Aprendizaje implica tres cuestiones. La primera es que no existen dos categorías estancas de personas, esto es, personas con y sin discapacidad, la segunda es que la diversidad y las necesidades no tienen por qué ser permanentes en una persona, y la tercera, quizá la más importante, es que la aplicación del término discapacidad no está en la persona sino en el entorno, es éste el que resulta discapacitante. Hay que resaltar que el entorno no es solamente material, sino que está compuesto de interacciones personales, de actitudes, de creencias, entre otras cosas (Alba *et al.*, 2014).

Por otra parte, cabe considerar que existen cuatro enfoques del Diseño Universal adaptados al ámbito educativo y los cuales no se deben confundir. En este sentido Sala, Sánchez, Giné y Díez (2013) realizan un análisis de estos distintos enfoques que son: Diseño Instruccional Universal (DIU), Diseño Universal para la Instrucción (DUI), Diseño Universal para la Educación (DUE) y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). El Diseño Instruccional Universal se trata de una adaptación de los siete principios del DU:

1. *Accesible e imparcial en todas las partes.*
2. *Consistente y sencillo.*
3. *Proporciona flexibilidad en la presentación, la participación y el uso.*
4. *Explícitamente presentado y fácilmente percibido.*
5. *Proporciona un entorno de aprendizaje de apoyo.*
6. *Minimiza el esfuerzo físico y los requerimientos.*

7. *Asegura un espacio que se adapte a los estudiantes y los métodos de enseñanza*" (Sala et al., 2013, p. 146).

Por otra parte, el DUI está centrado en el contexto universitario, proponen los principios anteriores, pero añade dos principios más: Comunidades de aprendizaje y clima de enseñanza acogedor e inclusivo. Mientras que el DUE también aplica los siete principios, pero los considera en todos los aspectos de la educación, al emplear la palabra educación implica una concepción más amplia que el aprendizaje en cuanto a procesos y situaciones se refiere (Sala et al., 2013). En síntesis, se podría decir que el objetivo de estos enfoques es garantizar la permanencia, la participación y aprendizaje real del alumnado, pero al tener la misma matriz de principios, es fácil confundirse. Sin embargo, el DUA proporciona al profesorado principios y pautas más concretas y sobre todo prácticas para flexibilizar cualquier currículo que se pretenda enseñar (Sala et al., 2013).

En este marco, la neurociencia hace énfasis en la importancia del comportamiento del cerebro durante el aprendizaje y se ha demostrado que de acuerdo a la tarea que se pretende realizar, se activan ciertos módulos cerebrales, los cuales difieren en la cantidad de espacio que ocupan en función con la persona. Esto evidencia la diversidad del alumnado en relación con el aprendizaje, de tal manera, que se dice que, las y los estudiantes son neurodiversos (Alba et al., 2014).

Esta categoría, neurodiversidad, sirve para demostrar que *"No hay dos cerebros iguales, por lo tanto, no hay dos alumnos que aprendan de la misma manera"* (Alba et al, 2014, p. 12). Por lo tanto, se sostiene la existencia de estilos de aprendizaje y la consecuente necesidad que enfrenta el profesorado de personalizar el aprendizaje a las características del alumnado que se atiende, con ello, dejar de lado, poco a poco, las prácticas homogeneizadas de enseñanza que, de forma directa o indirecta, excluyen a las y los educandos que no se inscriben al prototipo de estudiante normal. Además del gran hallazgo sobre la diversidad neurológica se encontró una compleja red conformada por una infinidad de conexiones neuronales que comunican el cerebro (Alba et al, 2014).

El Centro de Tecnología Especializada (CAST por sus siglas en inglés) identificó que existen tres tipos de subredes que intervienen de manera determinante en el proceso de aprendizaje y que se especializan en tareas específicas del procesamiento de la información y la ejecución (Alba et al, 2014). Al realizarse una tarea de aprendizaje se movilizan tres redes: de reconocimiento que hace referencia al qué de aprendizaje, red estratégica que interviene en el cómo del aprendizaje y la red afectiva que se refiere a la implicación en el aprendizaje (Alba, 2012).

Estas redes de alguna manera hacen alusión a tres aspectos del aprendizaje: el cognitivo, el metacognitivo y el emocional; es decir, elementos que se vinculan al

aprendizaje activo. La identificación de estas redes sentó las bases sobre el DUA y su aplicación en el diseño curricular a través de tres principios: "1. Proporcionar múltiples formas de representación. 2. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión. 3. Proporcionar múltiples formas de participación" (Alba *et al*, 2014, p. 19). Con este modelo se incursionó en el terreno de la inclusión como componente activo y real de todo entorno escolar.

Conclusiones

La escuela inclusiva es el ideal de las políticas educativas democráticas del siglo XXI y es necesario recordar que los propósitos de una escuela inclusiva son de largo aliento. Por ello, en un ciclo escolar, no se llega del todo a ser una escuela inclusiva. Un año lectivo no es suficiente para realizar las modificaciones necesarias para atender a la diversidad. La llegada de nuevas y nuevos docentes, otras familias y sobre todo, otros alumnos y alumnas, obligan a diagnosticar nuevamente la capacidad de inclusión que posee el plantel escolar y emprender otra vez, la elaboración de un programa que intente dar respuesta a esas necesidades, por lo que se habla de un proceso que nunca termina, pero sí puede generar una pedagogía inclusiva.

Si se desea que los principios de equidad e inclusión se conviertan en activos robustos en el sistema educativo para lograr una educación de calidad que responda a las necesidades de cualquier individuo, sobre todo de aquellas y aquellos más vulnerables que por muchos años se han quedado atrás y al margen de la participación dentro de las escuelas, se necesita una revaloración conceptual y práctica de estos principios como ejes transversales para comprenderlos como basamentos de la educación sostenible, esto es, de educar a las y los estudiantes para que puedan afrontar la vida. Por otro lado, construir conciencia social en la comunidad escolar sobre las prioridades educativas del alumnado y del impacto que tiene la segregación en la vida de toda persona.

Asimismo, el conjunto de lineamientos para ser una escuela inclusiva que garantice el aprendizaje y participación de cada miembro, la transformación que debe ocurrir en las funciones directivas, docentes, del alumnado y padres y madres de familia debe sumarse a estos activos para la educación inclusiva. Para operar estos cambios es elemental identificar las barreras que existen en las dimensiones cultural, política y prácticas que están impidiendo el aprendizaje del alumnado, para posteriormente, sugerir algunas recomendaciones para eliminar las barreras didácticas y hacer del aula un espacio inclusivo, para lo cual se debe modificar la metodología y flexibilizar el currículo, una opción es emplear una enseñanza basada en el Diseño Universal para el Aprendizaje. El enfoque del DUA centra la atención en el diseño del currículo escolar para explicar por qué hay alumnas y alumnos que llegan a

alcanzar los objetivos previstos, mientras que, para una minoría, los objetivos son prácticamente inalcanzables. Propone un marco práctico de aplicación dentro del aula que se organiza en los principios anteriores.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. y Echeita, G. (2011, marzo,25). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>
- Alba, C., Sánchez, y Zubillaga, A. (2014). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo. <https://educrea.cl/disenouniversal-aprendizaje-dua-pautas-introduccion-curriculo/>
- Alba, C. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. <https://cursos.infoap.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/Aportaciones-del-Diseno-Universal-para-el-Aprendizaje-y-de-los-materiales.pdf>
- Blanco, R. y Cusato, S. (2004). Desigualdades educativas en América Latina: Todos somos responsables. <http://ediform.santillana.com.mx/abc/docs/desi.pdf>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Grafiá. Organización de Estados Iberoamericanos y FUHEM. <https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf>
- Calvo, M., Verdugo, M. y Amor, A. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una Escuela Inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10 (1), 99-113. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v10n1/art06.pdf>
- Covarrubias, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J. Trujillo, A. Ríos y J. García (eds.). *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la nueva escuela mexicana*, (pp.135-157). Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano R. <http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro4/TP04-2-05-Covarrubias.pdf>
- Crisol, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Profesorado revista de currículum y formación del profesorado*. 23 (1), 1-9. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/72108>

- Ducoing, P. (2018). Inequidad en la educación secundaria. En P. Ducoing, (coord.). *Educación Básica y Reforma Educativa*, 189-216). IISUE/UNAM. <http://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/educacion-basica-y-reforma-educativa>
- Durán, D. y Giné, C. (2017). *La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad*. <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1913>
- EDUCREA (23 de agosto de 2021). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo*. <https://educrea.cl/disenio-universal-aprendizaje-dua-pautas-introduccion-curriculo/>
- FORMACIÓN EN LÍNEA (9 de febrero de 2020). *El próximo gran reto: mejora de la escuela inclusiva*. http://formacion.intef.es/pluginfile.php/110250/mod_imsccp/content/2/mejora_escuela_inclusiva.pdf
- López, M. (2012). La escuela inclusiva: Una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2). 131-160. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27426890007.pdf>
- Muntaner, J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 6(3), 63-79. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/163/157>
- OREALC/UNESCO (2007). El salto desde la igualdad en el acceso, a la igualdad en la calidad de los aprendizajes. En R. Blanco (coord.), *El derecho a la educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe*, (pp. 25-48). OREALC.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2008). *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro. Una breve mirada a los temas de educación inclusiva. Aportes a las discusiones de los talleres*. Conferencia presentada en Organización de las Naciones Unidas para la Educación
- Pujolás, P. (2003). *La escuela inclusiva y el aprendizaje cooperativo*. http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/Escuela_inclusiva_ACooperativo_Pujolas_17p.pdf

- Sandoval, M., López, M., Miguel, E., Durán, D., Giné, C. y Echeita, G. (2002). Index for inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos Revista de educación*. 5, 227-238. <https://doi.org/10.18172/con.514>.
- Secretaría de Educación Pública [SEP](2019). *Orientaciones Para elaborar el programa escolar de mejora continua*. Subsecretaría de Educación Básica, Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa. <https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/orientacionespe-mcok.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP](2018). *Estrategia para la equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2019). *Acuerdo educativo nacional implementación operativa Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. SEP. https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-11-14-/assets/documentos/Estrategia_Educacion_Inclusiva.pdf
- Rossetti, M. (2014). *La segregación escolar como un elemento clave en la reproducción de la desigualdad*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/36837-la-segregacion-escolar-como-un-elemento-clave-la-reproduccion-la-desigualdad>
- Steenlandt, D. (1991). *La integración de niños discapacitados a la educación común*. (1ed.). UNESCO/OREALC.
- Trujillo, F. (2018-). *Activos de aprendizaje. Utopías educativas en construcción*. Editorial SM.
- Yadarola, M. (2007). *El aula inclusiva, el espacio educativo para todos*. Ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down. Buenos Aires. Argentina.



<https://doi.org/10.71770/rieipd.v1i1.1869>

Revisión conceptual de la autoeficacia escolar y su utilidad en la clase de idiomas de jóvenes universitarios

Conceptual review of school self-efficacy and its usefulness in the language class of higher education students

Bélgica María Romero de Loera*
Michel Victoria Valencia**

Recibido: 21 de abril de 2023 | Aceptado: 31 de mayo de 2023

Resumen

El artículo es una revisión teórica del concepto de autoeficacia. Este concepto desarrollado por Albert Bandura desde la perspectiva social del aprendizaje, se define como la creencia en las propias habilidades y capacidades para producir resultados positivos sobre una tarea específica. Este concepto converge en algunas características con otros como autoestima, autoconcepto, motivación o agencia. Sin embargo, estos términos describen procesos diferentes y atienden a distintos rasgos del factor "persona" por lo que es esencial identificarlos y analizarlos de forma independiente. El artículo discute las similitudes y diferencias de estos términos a partir de describir especificidades de la autoeficacia como son sus efectos, fuentes e impacto en el desempeño académico. El artículo concluye con el análisis de estrategias que permiten mejorar la autoeficacia académica desde la enseñanza en educación superior, concretamente en el dominio de una lengua extranjera. Todo esto, a partir del supuesto de que la autoeficacia académica determina en gran medida el éxito escolar.

Palabras clave

Autoeficacia, educación superior, idiomas.

Abstract

The article is a theoretical review of the e concept of self-efficacy. This concept, developed by Albert Bandura from the social perspective of learning, is defined as the belief in one's own abilities and capabilities to produce positive results on a specific task. This concept converges in some characteristics with others such as self-esteem, self-concept, motivation or agency. However, these terms describe different

processes and address different features of the "person" factor so it is essential to identify and analyze them independently. The article discusses the similarities and differences of these terms by describing specificities of self-efficacy such as its effects, sources and impact on academic performance. The article concludes with the analysis of strategies to improve academic self-efficacy in higher education, specifically in the mastery of a foreign language. All this, based on the assumption that academic self-efficacy determines to a great extent academic success.

Key words

Self-efficacy, higher education, languages.

*Doctora en Estudios Socioculturales. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
Contacto: belgicaromero@gmail.com ORCID: 0000-0002-4029-7377

**Doctora en Ciencias de la Educación. Universidad Tecnológica El Retoño.
Contacto: michel.valencia@utr.edu.mx ORCID: 0009-0009-5942-3845

Introducción

El objetivo de este artículo es realizar una revisión teórica del concepto de autoeficacia escolar, con el fin de examinar la bibliografía publicada y situarla desde la perspectiva de la enseñanza-aprendizaje de idiomas. En primer lugar, se matiza el término de autoeficacia y se le diferencia de otros, tales como: agencia, autoconcepto y autoestima. Posteriormente, se analizan los efectos de la autoeficacia sobre tres diferentes dimensiones de la persona, a saber, sobre los aspectos cognitivos, motivacionales y emocionales.

De igual forma, se describen las fuentes de la autoeficacia, las cuales cubren desde las propias experiencias de dominio o maestría y las experiencias vicarias hasta la persuasión social. Debido a la naturaleza dinámica de esta percepción, la cual tiende a modificarse por diversos factores, se explica el desarrollo de la autoeficacia a lo largo de la vida de una persona.

Finalmente, se mencionan distintas estrategias para fortalecer la autoeficacia de los estudiantes en el contexto del aprendizaje de idiomas, en particular de la lengua inglesa, en la educación superior.

El concepto

El concepto de autoeficacia es un término acuñado por Albert Bandura y forma parte de su Teoría Cognitiva-Social del Aprendizaje. En su libro, *La Teoría del Aprendizaje Social* (1982), Bandura destaca que los factores sociales y cognitivos, así como el comportamiento, tienen un papel destacado en el aprendizaje. Su modelo de determinismo recíproco está formado por tres factores: el entorno, la conducta y la persona. El factor "persona" está conformado por la personalidad, el temperamento y los rasgos cognitivos, estos últimos se refieren a expectativas, creencias, actitudes, estrategias, pensamiento e inteligencia del individuo. La conducta se refiere a patrones de comportamiento del individuo, mientras que el entorno tiene relación con la situación o contexto específico de aprendizaje.

La autoeficacia forma parte del factor "persona", y consiste en las creencias de la gente sobre sus capacidades para producir niveles de desempeño (Bandura, 1994). Es decir, es la creencia de que uno es capaz de dominar una situación y producir resultados positivos. Entonces, la autoeficacia determina lo que las personas sienten y piensan sobre su desempeño y motivación en una determinada tarea. Estas creencias producen efectos diversos a través de cuatro procesos principales: cognitivo, motivacional, emocional, y sobre los patrones de conducta.

Un fuerte sentido de autoeficacia mejora las posibilidades de logro y de bienestar. Las personas con confianza en sus capacidades ven las tareas difíciles como retos a ser conquistados en lugar de verlas como amenazas a ser evadidas. Las

personas con alta autoeficacia no sólo se plantean metas retadoras si no que mantienen un alto nivel de compromiso en su persecución, así mismo atribuyen sus fracasos a un esfuerzo insuficiente o a deficiencias en el conocimiento o habilidades que, sin embargo, son adquiribles. En contraste, Bandura (1994) señala que las personas que dudan de sus capacidades se retraen de las tareas difíciles que ven como amenazas personales. Tienen bajas aspiraciones y bajo nivel de compromiso. En este caso, las personas con una autoeficacia débil atribuyen su fracaso a una deficiente aptitud por lo que se dan por vencidas fácilmente.

Efectos de la autoeficacia

Como se comentó anteriormente, existen cuatro principales procesos psicológicos a través de los cuales la autoeficacia afecta el funcionamiento del ser humano. En los siguientes párrafos se ponen de manifiesto los efectos en cada uno de los procesos.

- *Procesos Cognitivos*

Los efectos de la autoeficacia sobre los procesos cognitivos toman una variedad de formas. En el artículo titulado "autoeficacia percibida" de Bandura publicado en 1993, se menciona que uno de estos efectos se puede observar en el establecimiento de metas personales, el cual se ve influenciado por la percepción de nuestras capacidades. A mayor autoeficacia, mayor será el desafío en las metas establecidas y mayor el grado de compromiso a cumplirlas.

En este mismo artículo Bandura señala que el curso de acción que se toma en una situación concreta es inicialmente organizado en el pensamiento, así la autoeficacia modela los posibles escenarios que el individuo construye y ensaya mentalmente. Los que tienen una alta percepción de eficacia visualizan escenarios de éxito que se convierten en guías y apoyo de su desempeño. Aquellos que tienen dudas sobre su eficacia visualizan escenarios de fracaso y se concentran en todas las cosas que podrían salir mal.

Una función vital del pensamiento es empoderar a las personas para anticipar eventos y desarrollar estrategias que permitan controlar aquellos eventos que los afectan. Para esto se necesitan habilidades cognitivas efectivas, además de un fuerte sentido de autoeficacia a fin de mantenerse enfocado y orientado hacia la tarea. Con respecto a las habilidades cognitivas Bandura (1993), específica que se refiere a la elaboración de reglas predictivas y regulatorias sobre las cuales las personas construyen sus opciones, sopesan e integran factores predictivos, prueban y revisan los resultados de sus acciones a corto y largo plazo, y, recuerdan cuáles fueron los factores puestos a prueba y que tan bien funcionaron.

De hecho, cuando las personas enfrentan tareas complejas bajo circunstancias demandantes, aquellos con dudas sobre su eficacia se vuelven más erráticos en su

pensamiento analítico, disminuyen sus aspiraciones y la calidad de su desempeño se deteriora. En contraste, los que tienen un elevado nivel de eficacia resiliente continúan con un buen pensamiento analítico que se demuestra en su desempeño (Bandura, 1998).

- *Procesos Motivacionales*

La autoeficacia juega un papel importante en la autorregulación de la motivación, esta, en gran parte, se genera cognitivamente. Las personas se motivan y guían sus acciones anticipadamente a través del pensamiento reflexivo, esto es: las personas anticipan el probable resultado de sus acciones prospectivas y este pensamiento regula su nivel de motivación. A este respecto, Bandura (1998) señala la existencia de tres tipos de motivación cognitiva y sus correspondientes teorías: la primera es la teoría de las atribuciones causales, la segunda es la teoría de la expectativa de resultados o de expectativa-valor y por último la teoría de motivación al logro.

La teoría de la atribución tiene sus inicios en los trabajos de Heider (1958) quien plantea que nuestras conductas están determinadas por la forma en que se perciben los hechos y no por el modo en que realmente ocurren. El concepto de atribución causal se refiere al proceso por medio del cual las personas interpretan su comportamiento y el de otros asignándole una causa (Del Valle, 2013).

De acuerdo a Heider, la motivación cumple un rol fundamental para que las personas sean capaces de llevar a cabo una tarea debido a que de la motivación depende la intensidad del esfuerzo. En 1974 Weiner (1974) ofrece una nueva interpretación de las atribuciones causales al establecer que el tipo de atribuciones que realiza el alumno tiene repercusiones a nivel cognitivo (expectativas) y a nivel afectivo-emocional (autoconcepto). Por ejemplo, una alumna o alumno recibe los resultados de su evaluación, al hacerlo se pregunta cuáles fueron las causas que generaron el resultado, las cuales pueden ser atribuidas a su habilidad, estado anímico, incentivos, suerte, preparación. etc. De acuerdo con el tipo de justificación (atribución), la motivación y, por lo tanto, el logro de futuras tareas, puede verse afectado.

La relación entonces entre la autoeficacia y la motivación bajo la perspectiva de la teoría de atribución se explica de la siguiente manera: ante el éxito o fracaso de una actividad, un individuo atribuye causas que los expliquen, lo que repercute en la motivación y sobre sus expectativas futuras. Esto determina el nivel de autoeficacia con respecto a una actividad específica.

La teoría de la expectativa-valor de Atkinson (1964) propone que la decisión de realizar una acción está determinada por las expectativas de alcanzar un incentivo y por el valor otorgado a dicho incentivo. Es decir, Atkinson plantea que la conducta es

resultado de tres componentes: el motivo o necesidad de logro, la probabilidad de éxito, y el valor del incentivo de la tarea.

La autoeficacia está presente en todos estos tipos de motivación cognitiva. Por ejemplo, la autoeficacia ejerce una influencia sobre las atribuciones causales. La gente que se percibe con un alto nivel de eficacia atribuye sus fracasos a un esfuerzo insuficiente (lo cual puede modificarse), en cambio aquellos que se perciben como ineficaces atribuyen su fracaso a una baja habilidad (lo que, bajo su perspectiva, no puede modificarse). Las atribuciones causales afectan la motivación, el desempeño y las reacciones afectivas principalmente a través de las creencias de autoeficacia.

Con respecto a la teoría de expectativa de valor o resultado, esta describe como la conducta es resultado de las expectativas de éxito sobre una tarea y del valor percibido que se le asigna a este éxito. Es decir, se describe la conducta en términos de cálculos mentales de costo-beneficio y probabilidad de logro. En este caso la autoeficacia juega un papel determinante para pronosticar el éxito en una tarea específica, y de este pronóstico se deriva la cantidad de esfuerzo que un estudiante dedica a dicha actividad.

En relación con la teoría de motivación al logro, Atkinson, (1953) establece que la conducta es resultado del conflicto entre la motivación al logro y la motivación de evitar el fracaso. Las personas con una motivación orientada al logro gustan de actividades retadoras, son persistentes, y se desmotivan ante tareas que perciben por debajo de sus capacidades, en contraste las personas con motivación orientada a evitar el fracaso muestran preferencia por tareas sencillas, fragmentadas en pasos manejables y suelen darse por vencidos ante las dificultades. Nuevamente la percepción de autoeficacia del individuo es fundamental para determinar qué orientación predomina en los estudiantes.

Como se ha señalado, la autoeficacia influye en la motivación a través del establecimiento de metas (Woodfolk, 2010). Si se tiene un alto nivel de autoeficacia en una tarea determinada, se establecen metas más elevadas, se recurre a nuevas estrategias para hacer frente al reto y se siente menos miedo al fracaso. Por el contrario, si el nivel de autoeficacia es bajo, es altamente probable que se abandone la tarea ante las dificultades o ante una tarea más atractiva. Existe evidencia (Flammer, 1995; Seligman, 2006; Herrera y Moreno, 2019) de que un nivel de autoeficacia más alto se relaciona con un aumento en la motivación, incluso cuando se sobreestima la eficacia.

- *Procesos Emocionales o Afectivos*

Las creencias de la gente sobre su capacidad para enfrentar dificultades tienen un efecto en el nivel de estrés y depresión que experimentan en situaciones de dificultad

o amenaza. Las personas que se sienten en control sobre estas amenazas y dificultades no desarrollan patrones de pensamiento perturbado.

La teoría cognitivo social prescribe experiencias de dominio o maestría sobre situaciones difíciles o estresantes como el principal medio de cambio de la personalidad. Estas experiencias de dominio guiadas son herramientas poderosas para fortalecer la percepción de eficacia en las personas cuyo funcionamiento se ve impedido por una intensa aprensión o por razones de autoprotección fóbica. Estas experiencias de dominio deben ser cuidadosamente diseñadas para fragmentar una tarea difícil o compleja en varias sub-tareas más manejables. Otra estrategia es reducir el tiempo que la persona enfrenta una situación amenazante o estresante. El tiempo de exposición a este tipo de situaciones se irá ampliando en la medida que su eficacia percibida se incrementa.

Entonces, una baja autoeficacia produce depresión y ansiedad de diferentes formas. Una de estas rutas a la depresión es a través de las aspiraciones insatisfechas, como en el caso de las personas que se imponen estándares de autovalía que juzgan no poder alcanzar. La segunda ruta de la autoeficacia a la depresión se da por medio de una baja percepción de eficacia social. Las personas que se juzgan con una elevada eficacia social buscan relaciones sociales que les proveen modelos sobre cómo hacer frente a las dificultades, por el contrario, una baja percepción de eficacia social crea vulnerabilidad a la depresión a través del aislamiento social (Bandura, 1999).

Autoeficacia, autoconcepto y autoestima

Estos términos a simple vista similares tienen diferentes aspectos y matices. Pajares (1997) señala que la primera diferencia radica en que la autoeficacia está orientada al futuro, debido a que es la evaluación específica en un contexto, una capacidad para desempeñar una tarea en particular. El auto concepto, por su parte, es un constructo más general que abarca muchas percepciones acerca del yo, el cual incluye a la autoeficacia. El autoconcepto se desarrolla como resultado de comparaciones externas e internas con otros individuos que sirven como marco de referencia (Massenzana, 2017), mientras que la autoeficacia no se desarrolla sobre estas comparaciones y contrastes, si no en lo que un individuo cree que puede hacer con relación a una tarea específica. Otro aspecto de diferenciación, tal como señala Anderman y Anderman (2009) es que la autoeficacia es un fuerte factor de predicción del comportamiento, mientras que el autoconcepto tiene un menor valor predictivo.

Es importante enfatizar que la autoeficacia es específica al contexto, lo cual significa que varía en función de la materia o tarea. Una persona puede tener un bajo nivel de autoeficacia para pintar un paisaje, no obstante, puede tener un fuerte sentido de autoeficacia para una tarea administrativa. Un estudio realizado por Wilson y

Trainin (2007) reveló que ya en primero de primaria los niños demuestran un sentido diferenciado de la autoeficacia para la lectura, la escritura y la ortografía.

Por último, la principal diferencia entre la autoeficacia y la autoestima, radica en que la primera es un juicio sobre las habilidades personales, mientras que la autoestima es un juicio de valor personal. Como señalan Valentine, Dubois y Cooper (2004) no hay relación entre la autoeficacia y la autoestima, un individuo puede sentirse eficaz en cierta área y no tener una autoestima elevada y viceversa.

- *Fuentes de Autoeficacia*

Bandura (1994) identificó cuatro fuentes de autoeficacia: experiencias de dominio o maestría, experiencias vicarias, persuasión social y activación fisiológica y emocional. Las experiencias de dominio son la fuente más poderosa de información sobre la eficacia. Se refieren a las experiencias directas percibidas por el individuo como éxitos o fracasos. Woolfolk (2010) señala que, para incrementar la autoeficacia, se debe atribuir el éxito a la habilidad, el esfuerzo, las decisiones y las estrategias del individuo y no a la suerte o ayuda de los demás.

Si las y los estudiantes experimentan sólo éxitos fáciles llegan a esperar resultados rápidos y se desaniman ante el fracaso. Un sentido de eficacia resiliente requiere enfrentarse a obstáculos a través del esfuerzo perseverante. Algunas dificultades y contratiempos pueden ser valiosos para enseñar que el éxito usualmente requiere de un esfuerzo sostenido. Sólo hasta que el alumnado se convence de que tiene lo que se necesita para triunfar, persevera ante la adversidad y se repone a los contratiempos.

En las experiencias vicarias, otros modelan los logros, es decir se producen cuando se ve a otras personas como nosotros tener éxito en una tarea o alcanzar una meta similar a la que ellos se plantean. Cuanto más se identifique un alumno con el modelo, mayor será el efecto en su autoeficacia. Un estudio de Keyser y Barling (1981) encontró que entre niños de primaria el modelamiento es la fuente predominante de información de la autoeficacia.

La persuasión social casi siempre viene en forma de retroalimentación sobre el desempeño o como plática motivacional. Sin embargo, la persuasión social por sí misma no produce cambios permanentes en el nivel de autoeficacia, aunque es un incentivo para que el estudiante se esfuerce para tener éxito (Bandura, 1982). El poder de la persuasión social depende de la credibilidad, la confiabilidad y la pericia del persuasor.

La activación fisiológica y emocional tiene relación con las reacciones físicas y psicológicas que hacen que una persona se sienta emocionada, alerta o tensa, la activación positiva se relaciona con sentirse mentalmente preparado con un

correspondiente aumento de la eficacia, por contraste una activación negativa es la sensación de ansiedad que conlleva una disminución de la eficacia.

Autoeficacia y Agencia

De acuerdo con Zimmerman y Cleary (2006) agencia personal se refiere a la capacidad de una persona para iniciar y dirigir acciones hacia el logro de propósitos determinados. Es la capacidad de coordinar las habilidades de aprendizaje, la motivación y las emociones para alcanzar una meta. La diferencia entre estos dos conceptos radica en que la autoeficacia de hecho afecta a la agencia, esto es: depende de qué tan bien una persona piensa que puede realizar una tarea, se compromete a iniciar y sostener acciones para efectuarla.

Los juicios de autoeficacia, acertados o no, influyen en la elección de actividades y en el establecimiento de un ambiente propicio para lograrlas. Las personas evitan actividades en las que ellos creen que sus capacidades se ven excedidas, mientras que enfrentan y realizan aquellas en las que se perciben como capaces (Bandura, 1977). La autoeficacia, de acuerdo con Bandura y Schunk (1981) también determina el nivel de esfuerzo y persistencia que se invierte en una tarea. Una fuerte autoeficacia intensifica y sostiene el esfuerzo necesario para la realización de una tarea.

Un concepto importante para entender la agencia es el “compromiso”. Generalmente, se habla de alumnos comprometidos cuando muestran entusiasmo y pasión por lo que están aprendiendo. Especialmente en el aprendizaje de un idioma es esencial la práctica y el uso de la lengua meta lo que implica una participación activa en clase. Debido a esto, el maestro debe evitar en lo posible las situaciones que pueden mermar “el compromiso” como la falta de conexión personal con el contenido (en este caso la lengua), la apatía, la pasividad, la ansiedad o el aburrimiento

La agencia y el compromiso están interconectadas con el contexto de aprendizaje. Ambas no se dan en solitario, por el contrario, se sitúan contextual y socialmente. El sentido de agencia puede aumentar debido a nuestros sentimientos dentro de un grupo o de nuestras relaciones con pares y maestros. En otras palabras, el compromiso puede contagiarse cuando las ideas se comparten y se trabaja cooperativamente con otros. Los alumnos tienen más oportunidades de desarrollar agencia cuando se involucran en actividades en las que encuentran sentido y donde se pueden expresar ellos mismos, para ello hay que provocar la curiosidad y el interés, lo cual se logra en gran medida al relacionarse personalmente con lo que aprenden. Otra estrategia es variar en clase, los recursos, el tipo de tareas, las habilidades del idioma que se van a trabajar, las habilidades de pensamiento requeridas, los temas, el ritmo de la clase y el formato de clases (Willims, 2015).

Estrategias para el desarrollo de la autoeficacia en el contexto de la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera

A continuación se describen aquellas estrategias que permiten desarrollar y fortalecer la autoeficacia, motivación y agencia en beneficio del aprendizaje propuesto. Si los alumnos creen que tienen la capacidad de aprender un idioma (autoeficacia) y se asume que están motivados y comprometidos a iniciar un rol activo en su aprendizaje (agencia) aun necesitan saber qué acciones deben tomar para aprender un idioma, esto requiere conocimiento de las estrategias de aprendizaje. Las estrategias se definen como las acciones conscientes e intencionadas que los estudiantes usan para aprender, otra definición útil la proporciona Cohen (2011, como se citó en García, Vázquez y Romero, 2018) para el cual, las estrategias son *“pensamientos y acciones escogidos conscientemente y operacionalizados por el aprendiz de un idioma para ayudarlos a efectuar una multiplicidad de tareas”* (p. 253).

Las estrategias pueden categorizarse según su naturaleza en: cognitivas, sociales, afectivas, metacognitivas y de compensación. Las cognitivas son procesos mentales que los estudiantes usan para memorizar, retener información, analizar, y recuperar información (Ryan y Dörnyei, 2015). Dentro de la enseñanza de idiomas los enfoques cognitivos y de procesamiento de la información sugieren estrategias donde se le permita a los estudiantes identificar patrones del idioma, deducir reglas y experimentar usando el lenguaje (Williams, 2015). De igual forma, cometer errores es visto, dentro de estos enfoques, como una parte importante del proceso de aprendizaje.

Las estrategias de tipo social se requieren para comunicarse, preguntar para clarificar algo, expresarse con propiedad, y trabajar cooperativamente. Estas estrategias son una aplicación de la teoría sociocultural de Lev Vygotsky, en la cual el “andamiaje” o apoyo que cada alumno necesita para dominar una tarea puede brindarse por el maestro o por los compañeros del estudiante. De acuerdo con Mitchell y Milles (1998), las funciones cognitivas se desarrollan primero socialmente a través de la conversación para posteriormente interiorizarse y finalmente formar parte del consciente de cada individuo. Específicamente en el área de idiomas, se encuentran las estrategias de tipo compensatorio, este tipo de estrategias se utiliza cuando hay una falta de vocabulario o estructuras para comunicar algo y se usa la mímica, los gestos, o sinónimos para transmitir significado.

Las y los estudiantes usan las estrategias de tipo afectivo para regular sus emociones, como, por ejemplo, respirar profundamente para reducir su ansiedad, el diálogo positivo con uno mismo para animarse a emprender una acción o conversación en la lengua extranjera. Las emociones positivas y los niveles bajos de ansiedad en el

salón de clase son condiciones esenciales para el aprendizaje. Maslow (1968) desde la perspectiva humanista, enfatiza que el miedo inhibe la participación y genera dinámicas de grupo negativas que afectan la adquisición de conocimiento (Willims, 2015). De igual forma, el concepto de Krashen (1985, citado en Du, 2009) de “filtro afectivo”, el cual es un proceso donde las emociones negativas impiden el aprendizaje, reitera la importancia de mantener relaciones positivas con los alumnos y fomentar este mismo tipo de interacción entre ellos.

Finalmente, las estrategias metacognitivas se usan para controlar y regular el proceso de aprendizaje, involucra: planear lo que hay que hacer, monitorear su progreso y la manera de afrontar el proceso de aprendizaje mismo. La metacognición es parte del comportamiento autorregulatorio (Willims, 2015) y requiere de tres tipos de conocimiento. Como la teoría de la mente de Flavell señala, debemos identificar el conocimiento sobre nosotros mismos como aprendices, conocimiento sobre las tareas que debemos realizar, y conocimiento sobre las estrategias que podemos usar para llevarlas a cabo. Una de las actividades que se pueden realizar en clase de idiomas para comenzar a guiar a los estudiantes en el desarrollo de la metacognición son los llamados “Can Do Statements” o enunciados de yo puedo, donde el alumno después de cada lección se autoevalúa sobre lo que ahora es capaz de hacer.

Desarrollo y ejercicio de la autoeficacia a lo largo de la vida

A lo largo de la vida la percepción de autoeficacia varía y aunque pueden identificarse ciertas etapas de desarrollo de la misma, no todas las personas experimentan todas las etapas o alcanzan el mismo nivel de funcionamiento y desempeño. La autoeficacia debe determinarse en un momento específico y asumir que puede cambiar al ser contingente de diversos factores que pueden variar a lo largo del tiempo. En los siguientes párrafos se analiza en detalle cómo se origina y de qué forma la autoeficacia cambia a lo largo de la vida, al ser un proceso dinámico que responde a un contexto y tiempo específico.

Los orígenes del sentido de autoeficacia personal

El recién nacido carece del concepto del “yo”, es durante la infancia cuando los resultados de sus experiencias exploratorias sientan las bases para el desarrollo de su sentido de eficacia. Los infantes que tienen éxito en controlar los eventos de su ambiente se vuelven más atentos a su propia conducta y más competentes en aprender nuevas respuestas eficaces en contraste con los infantes para los cuales los eventos de su entorno ocurren sin importar su conducta. Sin embargo, el desarrollo de la autoeficacia requiere más que solo producir efectos por medio de las acciones. Esas

acciones se deben percibir como parte de uno mismo. El “yo” se diferencia de otros a través de las experiencias disímiles. Basados en las experiencias sociales y personales los infantes eventualmente forman una representación simbólica de ellos mismos (Bandura, 1994).

- *La Familia: Fuente de la Formación de Autoeficacia*

Los infantes tienen que desarrollar, evaluar y probar su capacidad física, su competencia social y sus habilidades lingüísticas y cognitivas para comprender y manejar las muchas y variadas situaciones que se les presentan día con día. El desarrollo de su capacidad sensorio motriz expande en gran medida el entorno a explorar y los medios para actuar en él. Estas actividades exploratorias y de juego les proveen de oportunidades de agrandar su repertorio de habilidades básicas y su sentido de eficacia.

Las madres y los padres que crean oportunidades para acciones eficaces al proveer un entorno físico enriquecido y permiten libertad de movimiento para explorar tienen hijos que se desarrollan aceleradamente en sentido social y cognitivo. Así mismo el desarrollo del lenguaje les da a los infantes los medios simbólicos para reflexionar sobre sus experiencias y sobre lo que otros dicen sobre sus capacidades, y por lo tanto de expandir su conocimiento sobre lo que pueden y no pueden hacer.

En definitiva, las experiencias iniciales de autoeficacia están centradas en la familia. Los infantes tienen que desarrollar, evaluar y probar su capacidad física, su competencia social y sus habilidades lingüísticas y cognitivas para poder comprender y controlar las situaciones que se les presentan día a día.

- *Los Socavadores de la Autoeficacia*

Sobre los factores que operan para socavar la percepción que se tiene de nuestras habilidades y el conocimiento que poseemos, Langer (1975) proporcionó una serie de condiciones que imposibilitan el ejercicio de nuestras capacidades: factores situacionales que generalmente acompañan un desempeño pobre pueden por sí mismas inculcar un sentido de incompetencia, por ejemplo la sola presencia de una persona con un elevado nivel de confianza mina el uso de ciertas habilidades rutinarias en algunas personas. De igual forma concentrarse en lo desconocido de una tarea en lugar de concentrarse en lo familiar y claramente en nuestro rango de capacidad debilita la autoeficacia. De igual forma, cuando a las personas se les delega a roles subordinados o se les asignan etiquetas inferiores, que impliquen competencia limitada, tienen desempeños inferiores a los ejecutados cuando no tienen estas etiquetas o roles.

Conclusiones

Como se describió el concepto de autoeficacia es un fuerte predictor del éxito o fracaso ante una tarea determinada. Aunque la autoeficacia se relaciona con otros términos como autoconcepto y autoestima, la autoeficacia está relacionada con una tarea específica y no puede generalizarse a todas las áreas en la construcción de la "persona". En la tesis doctoral "Relación del dominio del inglés con el nivel de autoeficacia de los estudiantes de inmersión de la Universidad Tecnológica El Retoño (Valencia, 2023), se pueden ver ejemplos empíricos de que la motivación, el esfuerzo, las metas y el compromiso sostenido de los estudiantes están relacionados con su nivel de autoeficacia. Como fuentes principales en la construcción de la autoeficacia se encuentran las experiencias de maestría y las experiencias vicarias. Tomando como base esta revisión teórica, se sugiere que los docentes diseñen situaciones de aprendizaje donde el alumno pueda experimentar el dominio de un contenido o habilidad y de esa forma fortalecer la auto percepción de capacidad. De igual forma, se recomienda el uso de modelos positivos para fomentar las conductas dirigidas hacia la consecución de una meta.

Si bien en varias investigaciones (Carranza Cruzado, 2021; Domínguez, 2022; Valencia, 2023; Velasco Zárate y Meza Cano, 2020), la autoeficacia está correlacionada con un buen desempeño en el aprendizaje de idiomas, se debe considerar que una sobrevaloración de las capacidades puede afectar de manera negativa el proceso de aprendizaje. La autoeficacia debe acompañarse de una valoración realista y debe ser sostenida por un sentido de agencia, es decir el alumno, además de sentirse capaz, debe organizar y movilizar acciones para el logro de sus objetivos.

REFERENCIAS

- Anderman, L. H., y Anderman, E. M. (2009). Oriented towards mastery: Promoting positive motivational goals for students. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 161-173). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton.
- Atkinson, J. W. (1953). The achievement motive and recall of interrupted and completed tasks. *Journal of Experimental Psychology*, 46(6), 381-390. <https://doi.org/10.1037/h0057286>
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. En *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-78). Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. Academic Press.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Espasa-Calpe.
- Bandura, A., y Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586.
- Carranza Cruzado, J. (2021). *Autorregulación y autoeficacia académica en estudiantes universitarios del Centro de Idiomas FACSHE-UNPRG*.
- Domínguez, M. S. (2022). *El sentido de autoeficacia en la disposición oral en inglés como segundo idioma del estudiante de nivel universitario* [PhD Thesis]. Universidad Ana G Méndez-Gurabo.
- Flammer, A. (1995). Developmental analysis of control beliefs. Self-Efficacy in Changing Societies, 69-113. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511527692.005>
- García Fernández, I., Vázquez Cedeño, A. F. y Romero Molina, B. Elen. (2018). Empleo de canciones en Inglés para potenciar estrategias de aprendizaje de idiomas y desarrollar la comprensión auditiva. *Conrado*, 14(63), 251-258. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000300251&lng=es&tlng=es.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. American Psychological Association. <https://content.apa.org/PsycBOOKS/toc/10628>

- Herrera, P. G., y Moreno, E. M. O. (2019). Autoeficacia y motivación académica: Una medición para el logro de objetivos escolares. *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(3), 119-135. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7109647>
- Keyser, V., y Barling, J. (1981). Determinants of children's self-efficacy beliefs in an academic environment. *Cognitive Therapy and Research*, 5(1), 29-39. <https://doi.org/10.1007/bf01172324>
- Langer, E. J. (1975). The illusion of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32(2), 311-328. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.32.2.311>
- Massenzana, F. (2017) Autoconcepto y autoestima: ¿sinónimos o constructos complementarios? *Psocial* 3(1). 39-52. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/psicologiasocial/article/download/2336/1984>
- Pajares, F. (1997). Current Directions in Self-efficacy Research. In M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), 10, 1-49. <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/effchapter.html>
- Ryan, S. & Dörnyei, Z. (2015). The Psychology of the Language Learner Revisited. <https://doi.org/10.4324/9781315779553>
- Valencia, M. V. (2023). *Relación del dominio del inglés con el nivel de autoeficacia de los estudiantes de inmersión de la Universidad Tecnológica El Retoño* [Tesis de doctorado]. Universidad Cuauhtémoc.
- Valentine, J. C., DuBois, D. L., y Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist*, 39(2), 111-133. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_3
- Velasco Zárate, K., y Meza Cano, J. M. (2020). Autoeficacia para el aprendizaje de la escritura académica en inglés como segunda lengua, mediada por WebQuest-Wiki, en un grupo de docentes de Idiomas en formación en México. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 289-305.
- Weiner B. (1974). *Cognitive views of human motivation*. Academic Press, New York.
- Wilson, K. M., y Trainin, G. (2007). *First-grade students' motivation and achievement for reading, writing, and spelling*. *Reading Psychology*, 28(3), 257-282.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. 11a. edición Pearson Educación, México.

Zimmerman, B. J. (2006). Adolescents' Development of Personal Agency. En T. J. Cleary (Ed.), *Adolescence and Education*. Vol. 5, pp. 45-69.