

Salud emocional y educación
en contextos multiculturales

Nuevos espacios de mediación



Victor del Carmen Avendaño Porras
Coordinador

Araceli Palacios
Patricia Velasco
Marcela Domínguez
Francisco Huerta
Olga Carlo
Verónica Toledo
Autores

CIMA *Press*

Salud emocional y educación
en contextos multiculturales
Nuevos espacios de mediación

Victor del Carmen Avendaño Porras
Coordinador

Araceli Palacios
Patricia Velasco
Marcela Domínguez
Francisco Huerta
Olga Carlo
Verónica Toledo
Autores

CIMA *Press*

Salud emocional y educación en contextos multiculturales
Nuevos espacios de mediación / Araceli Palacios ... [et al.]; coordinado por
Victor Avendaño. -1a ed. - México :
CIMA Press, 2022.

Libro digital, formato PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN: 978-607-99362-9-7

1. Educación. 2. Salud. 3. Multiculturalidad.
Avendaño, Victor, coord.

Corrección de estilo: Benito Escudero

Diseño de portada e interior: Luis Antonio Domínguez Coutiño

Salud emocional y educación en contextos multiculturales

Nuevos espacios de mediación

Victor del Carmen Avendaño Porras
Coordinador

© 2022 CIMA Press
Av. Sociólogos, Núm. 300
Col. Prudencio Moscoso Pastrana
San Cristóbal de las Casas

ISBN edición digital: 978-607-99362-9-7
Primera edición, 2022.

Luis Antonio Domínguez Coutiño
Maquetado y diseño de portada

Este libro presenta resultados de investigación que han sido discutidos públicamente por sus autores en distintos eventos académicos, así como evaluadas por pares externo para su publicación.

Tabla de contenido

Prólogo	9
Conocimiento y habilidades de Educación Dual en Instituciones de Educación Superior	
Marcela Domínguez Navarro	11
Prácticas de interculturalidad en la educación básica	
Francisco Huerta Zavala	32
Resiliencia y empatía: habilidades que los docentes desarrollan durante su proceso de formación	
Araceli Palacios Sánchez	50
La salud mental, un desafío ante el estrés académico en docentes de formación inicial	
Patricia Velasco Domínguez	68
Estilos de afrontamiento en adolescentes estudiantes de Bachillerato: un estudio descriptivo en Chiapas	
Olga Guadalupe Carlo Pérez y Verónica Toledo Molina	90

Prólogo

Este libro presenta resultados de investigación de actores educativos que llevan a cabo su quehacer docente en el nivel superior, ya sea desde la formación de docentes o de profesionistas en diversas áreas del conocimiento. Los trabajos son resultado de la estancia de investigación posdoctoral que los autores realizaron entre la primavera del 2021 y el verano del 2022, en el marco del convenio de colaboración entre la Universidad Mesoamericana y la Universidad de La Serena. Cada uno da fe de sus preocupaciones desde su contexto, tal es el caso del abordaje teórico y metodológico que Marcela Domínguez hace, para percibir de manera puntual el conocimiento y las habilidades con las que se cuenta en la educación dual, o el abordaje que Francisco Huerta realiza respecto a las prácticas de interculturalidad en la educación básica.

El lector podrá encontrar una variedad de tópicos, pero con un rigor metodológico común, tal es el caso de la investigación realizada por Araceli Palacios, respecto a la resiliencia y empatía o el de Patricia Velasco, en relación a la salud mental o el de Olga Carlo, mediante el abordaje de los estilos de afrontamiento en adolescentes.

Esperamos que este libro, con trabajos de investigación largamente pensados, sirvan al lector para comprender desde diversas aristas, que los contextos desde los que se realiza una investigación marcan una pauta importante en el momento de descubrir la realidad.

Víctor del Carmen Avendaño Porras
Coordinador



Conocimiento y habilidades de Educación Dual en Instituciones de Educación Superior

Marcela Domínguez Navarro
Universidad Mesoamericana

Resumen

La presente investigación corresponde al conocimiento que pueden adquirir en el desarrollo educativo y laboral aquellos alumnos que se encuentran en un contexto de dualidad, es decir, que dividen su tiempo estudiando y trabajando, logrando compaginar ambas actividades, sin que esto implique renunciar al acceso de estudios de calidad; sin embargo, el conocimiento de este sistema aún es escaso entre los actores que intervienen en él. El objetivo de esta investigación consistió en recopilar muestras del conocimiento adquirido por los alumnos de la licenciatura en enfermería de Nivel Superior de la Universidad Mesoamericana en México; se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de carácter experimental, ya que no hay un conocimiento exacto que puedan tener los alumnos de nivel superior sobre educación dual. Cabe mencionar que para ello se considera un muestreo de tipo no probabilístico y por conveniencia. El conocimiento que se obtuvo por parte de los alumnos con respecto a su experiencia laboral radicó en que la mayor cantidad de respuestas provenía de mujeres que en muchos de los casos no trabajaban necesariamente en algo relacionado con lo que se encontraban estudiando en ese momento, por diversos factores de tipo personal, familiar o económico.

Palabras clave: sistema educativo, escuela asociada, empresa, formación profesional, servicio de salud.

Introducción

La educación dual es considerada un sistema de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla entre la institución educativa y una empresa, sea pública o privada, y que entre éstas tengan a cargo su coordinación.

El modelo de educación dual, epistemológicamente hablando, consiste en la relación institución educativa-trabajo para la formación profesional, desde un cimiento tecnológico y humanista. También debe referirse al saber de las diferentes modalidades de conocimiento; su fundamento psicopedagógico comprende un proceso de enseñanza y de aprendizaje que se interrelaciona en dos lugares distintos, la escuela y la empresa, para una formación de los recursos humanos que tenga como resultado la productividad y el desarrollo económico y social del individuo (Araya, 2008).

El valor fundamental de la educación es el desarrollo del ser humano con miras a satisfacer necesidades, desarrollar habilidades, aptitudes de índole no solo individuales y sociales, todo esto, con el fin lograr el mejor aprovechamiento de los recursos.

La formación dual, de acuerdo con Durán López, Santos Primo y Gil Pérez (2012), bajo un contexto internacional, surge como una modalidad en torno a otros países, siendo la interacción de una oferta académica y educativa, localizada fundamentalmente dentro del ámbito de la formación profesional, caracterizada por intercalar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la empresa y la institución educativa. Sus inicios se dan en Europa, pero, poco a poco, se extiende por diversos países y continentes, con miras a un mejor desarrollo educativo a la par de un desarrollo profesional más capaz y competitivo.

Desde otro enfoque, señalado por Euler (2013), se considera que los sistemas de formación serán analizados en relación con sus elementos constituyentes, cómo son adoptados por las instituciones educativas y cómo se establecen relaciones entre estos sistemas y algunas instituciones gubernamentales de perfil público, del mismo modo que con las privadas.

En este sentido, se deben tener en cuenta dos cuestiones fundamentales para los estudios posteriores, por un lado, un análisis de la bibliografía, que constituye una parte fundamental del sistema dual, y, por otro, el desarrollo de las habilidades y conocimientos adquiridos para ponerlos en práctica.

Si bien es cierto que estamos inmersos en un mundo globalizado, ahora se puede mencionar a Sevilla et al. (2001); en este caso, la visión que se

atribuye a la formación dual en entornos como el chileno se desarrolla en la educación técnica y en el nivel medio superior, además de contar con un programa coordinado con el sistema estatal. En este enfoque de formación dual, los estudiantes se integran a procesos productivos en empresas, con tiempos determinados, los cuales pueden ser de dos o tres días a la semana y el resto del tiempo reciben formación académica. Para ir acotando, el desarrollo del sistema dual en México se inicia en la educación superior, con la finalidad de que en un tiempo menor los alumnos cuenten con un mayor desarrollo de habilidades y técnicas al servicio de empresas públicas o privadas.

Para el desarrollo de esta modalidad de aprendizaje, el gobierno en algunas ocasiones colabora en la formación, dando como resultado una mayor experiencia laboral, también teniendo como apoyo maestros-guías, que serán evaluadores directos del desempeño, tanto interno desde el entorno de las aulas, como fuera de ellas, mientras se encuentren prestando un servicio de carácter social o percibiendo directamente un incentivo económico.

Otra visión es la que menciona Navarro (2003): en la vida académica las habilidades, aptitudes y el esfuerzo no se consideran afines; este último no garantiza un éxito, y la habilidad empieza a cobrar mayor importancia. Esto se debe a cierta capacidad que le permite al alumno hacer una elaboración mental del manejo de las autopercepciones de habilidad y esfuerzo. Cabe mencionar que existen otras características propias de desarrollo de los alumnos a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para adentrarse en el tema, se puede tener otra visión, como la europea, en donde se hace referencia a Molina (2017), quien señala que la formación profesional dual no es un sistema diferente. Su objetivo es que los grados medios y superiores no se transmitan exclusivamente de forma teórica, esto es, que se adquieran únicamente en el centro educativo. Entra un nuevo actor en el modelo: la empresa, que se encargará de una forma práctica, a través del trabajo. En muchos de los casos hay que estar la mayor parte del tiempo enseñándole al estudiante cada método, cada desarrollo del trabajo y también los resultados que se esperan obtener, todo con la finalidad de que se especialice en el trabajo encomendado. Mientras que en las prácticas realizadas en las empresas, el alumno aplica lo que ha aprendido en el centro educativo. En la formación profesional dual se reconoce también el trabajo que desempeñarán las empresas para los estudiantes.

Se consideran algunos puntos del sistema dual:

- Las empresas que han puesto en marcha una iniciativa de formación profesional dual en donde se busca estrechar vínculos con los estudiantes, lo que permite que se transmitan no solo conocimientos profesionales, sino también los valores y la cultura de la empresa.
- Para la selección por parte del departamento de recursos humanos, éste se encargará de conocer y adecuar las habilidades para un futuro trabajador de acuerdo con su forma de hacer, tomando en cuenta su maquinaria, sus instalaciones, y demás características.
- Las empresas vuelven a su antiguo rol de formadoras -que no debieron abandonar-, lo que facilita cubrir sus necesidades laborales.
- Los participantes están más motivados pues tienen la oportunidad de aprender haciendo.

Otro punto a considerar es el rendimiento académico, que tiene relación con el aprendizaje escolar. Esta visión es mencionada por Crespo (2000).

La formación dual está orientada hacia un proceso educativo integral entre las organizaciones privadas o públicas y la institución educativa de nivel superior. En este trabajo integral, el nivel de desarrollo en el aspecto laboral le permitirá al estudiante competir como un profesional altamente calificado por sus cualidades humanas, intelectuales, prácticas y actitudinales. Por su lado, la empresa recibe un aporte de conocimiento por parte del alumno y con ello una serie de habilidades y aptitudes; así también la institución educativa actualiza y enriquece su quehacer académico con base en las necesidades de formación y de acuerdo con la experiencia del estudiante que obtenga mejores resultados. El sistema dual, academia y empresa, ubica este proceso educativo como una segunda escuela, donde el estudiante aprende por medio de la práctica en un puesto de trabajo y mediante la aplicación de principios teóricos para lograr la transformación de la realidad (Araya, 2008).

Otro punto, tal como lo mencionan Valverde y Medina (2004), consiste en que el programa dual permite conocer aspectos relacionados con el entorno, el medio social en el cual se desarrollan los estudiantes, la institución educativa y la empresa.

Considerando la opinión que da Morales Ramírez (2014), el sistema de aprendizaje dual cuenta con una probada eficacia en la empleabilidad para los jóvenes, motivo por el cual se está implementando en el nivel medio

superior. Para Argüello et al. (2015), a través de la implementación del modelo dual, las instituciones educativas vigilarán el trabajo realizado en las empresas y las habilidades que se vayan generando en su desarrollo.

Para otro punto que se consideró dentro del proceso de elaboración del instrumento, tomando como base a Sarramona et al. (1998) con la educación no formal, se reconoció que la educación no se puede limitar en el tiempo y el espacio, solo en el aula escolar. También se retomó a La Belle (1982), quien coincide en el contexto de que la educación no formal fue una orientación complementaria, o bien, suplementaria con respecto a la educación escolar convencional.

Según la Secretaría de Educación Pública (2021), “el Modelo Mexicano de Formación Dual (MMFD) plantea la formación y relación entre la empresa y la escuela de las y los estudiantes del nivel superior” (p. 1).

Para darle un mayor contexto a nuestro referente de la educación dual podemos considerar el manejo de la Formación Dual en la Educación Superior (2019) que nos señala la necesidad de fortalecer la vinculación entre la universidad-empresa y en donde los sectores educativo-productivo consideren que las aportaciones económicas y de conocimientos que se tengan durante el proceso tengan una referencia de inversión en la formación de talentos para fortalecer las habilidades, y así promover un mejor desarrollo social. Una de las herramientas que de ella emana es llevar de la mano la educación de manera generalizada y la capacitación vocacional, dado que se enfoca en la aplicación de las prácticas de competencias aprendidas o que se van adquiriendo en el proceso de estudio. La deficiencia que en un momento dado pudieran tener los alumnos es la poca habilidad para vincular la educación teórica con los ambientes reales del trabajo; esto produce en ellos una falta de competencia para resolver los problemas.

Como señala Embo et al. (2015), la formación profesional de la salud maneja un vínculo muy fuerte entre sus componentes teóricos y prácticos. En muchas de las situaciones no siempre existe una heterogeneidad en su forma de implementación, que en muchos casos son variantes, en donde no siempre le dan el peso adecuado durante el proceso formativo. No obstante, el fundamento de la Educación Basada en Competencias (EBC) se entiende como una evaluación de desempeños, en éste se señala que muchos de los alumnos pueden tener los conocimientos esenciales, habilidades y actitudes para incorporarse a la fuerza laboral y ser funcionales. En este

enfoque, su finalidad es formar profesionales competentes, los cuales sean aptos durante la práctica y desarrollo profesional.

Es por ello, que algunas de las estrategias que se han buscado y acreditado consisten en un proceso formativo donde no solo tengan un componente teórico, sino que continúen a la par con situaciones reales, para con ello además de poner en contexto durante la clase se fortalezcan las habilidades o aptitudes en la práctica.

Haciendo hincapié en las áreas de enfermería es donde, de alguna manera, se hace más notorio este tipo de formación dual, ya que en algunas instituciones de nivel superior, alrededor de sus primeros semestres se ha tomado como referencia esta práctica y aunque no es del todo remunerada, lo que se busca es precisamente que durante el desarrollo profesional se tenga una experiencia si no suficiente sí necesaria para tomar decisiones adecuadas o un buen manejo del estrés.

La Educación Basada en Competencias (EBC) está diseñada con base en sus planes de estudio y con el apoyo de los profesionales de la salud. Cabe mencionar que la experiencia que los estudiantes viven en los espacios laborales puede influir de forma favorable en las posibilidades de aprendizaje; esto quiere decir que pueden experimentar y, en muchos de los casos, se les facilitaría la parte de formación teórica, así como también se procurarían un mejor desempeño en la búsqueda de alguna especialidad que consideraron y que desempeñaron con mayor habilidad durante su proceso. Por eso se decidió elegir esta área de formación para la presente investigación.

Hernández-Sampieri et al. (2014) nos mencionan que para la elección de nuestra muestra es necesario ir considerando los tiempos, los recursos, el análisis y el muestro en los cuales la población estará abocada a nuestra investigación, así como también, los resultados que esperamos obtener a raíz de llevar a cabo el envío del cuestionario. De igual manera se consideraran los tipos de clase; éstos son de carácter probabilístico, no probabilístico o dirigidos, considerando para ello que cubran ciertas características, como la selección de casos o que cubran ciertos propósitos, sin dejar de lado, los casos que no sean estadísticamente representativos.

Considerando otro punto, dentro de nuestra investigación se toma como factor que ésta sea un estudio de carácter transversal, esto es, de acuerdo con Lourdes et al. (2016), un tipo de investigación centrado en analizar los datos de las diferentes variables que se consideran aplicables para una

determinada población tipo muestra que se recopila en un lapso de tiempo determinado; por lo tanto, los resultados obtenidos serán considerados apropiados de acuerdo con su estudio.

Una de las características que tienen las variables dentro de este entorno transversal es la posibilidad de realizarse en una sola estancia. La manera más fácil de encapsular un estudio transversal se encuentra básicamente en las respuestas de un grupo de personas en un tiempo determinado. También se puede utilizar este tipo de investigación para esquematizar las variables predominantes que existen en un punto en particular.

Método

Con la presente investigación se tiene como objetivo definir el conocimiento teórico y profesional que tienen sobre educación dual los alumnos de nivel superior, así también, identificar la experiencia laboral que han tenido al respecto. El presente estudio se desarrolla en todos los semestres que conforman la Licenciatura en Enfermería de la Universidad Mesoamericana de San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México. La metodología bajo la cual se desarrolla esta investigación corresponde a un enfoque cuantitativo, de carácter experimental, ya que no hay un conocimiento exacto que puedan tener los alumnos de nivel superior sobre una educación dual.

Se consideran variables de nuestra investigación los términos como la satisfacción de habilidades que han desarrollado en una vida laboral, la formación académica -esto en cuanto a la relación en la que se encuentran estudiando, como su vida laboral, así sea el caso-; el tipo de empresa en la cual se encuentran laborando -esto es de tipo gubernamental (público) o en entornos privados-; así como también, el conocimiento que tienen sobre los términos de educación dual, si la universidad en la que están formándose se encuentra en este sistema y si tiene relación con las empresas en las cuales se desenvuelven, además de otros aspectos sobre los alumnos que se encuentran bajo este sistema de educación dual. Dichas variables, después de considerar las más significativas, pueden englobar a la empresa y la escuela, funcionando éstas de forma dependiente, mientras que, en el caso de los alumnos serán independientes, ya que éstos se desarrollan con base en sus aptitudes, conocimientos, habilidades y, en muchos de los casos, por cuestiones económicas o por tener una experiencia laboral bajo otro sector, que no necesariamente corresponde a su formación educativa.

A continuación, se presenta la Tabla 1, que corresponde al universo al cual se le aplicó el instrumento.

Tabla 1. Universo.

Semestre	Cantidad de Alumnos por grupo
1°	78
2°	20
3°	56
4°	14
5°	46
6°	4
7°	50
8°	6
Total	274

Nota: La presente tabla nos indica los diversos semestres de la Licenciatura en Enfermería, así como el número de alumnos que lo conforman.

Ahora bien, se considera una investigación de tipo transversal ya que para poder determinar nuestro muestreo se toma un tiempo determinado para la obtención de respuestas, dando un período de tiempo de dos semanas, es decir, del 22 al 29 de noviembre de 2021, en el cual para obtener la mayoría de los encuestados se opta por utilizar los términos que señala Otzen (2017); este autor nos indica que una muestra puede ser de dos tipos: probabilística y no probabilística. Se considera de esta manera pues de acuerdo con la población obtenida de parte de la directora del área de la Licenciatura en Enfermería, se tenía un total de 274 alumnos, tomando una muestra de 102, en la que, finalmente, solo se obtuvo respuesta de 84 estudiantes. Por lo tanto, se tendrá un entorno no probabilístico. Cabe mencionar que se seleccionó esta área porque posee ciertas características y debido a varios criterios. De acuerdo con un primer acercamiento se determinó que fuese el más idóneo para su aplicación.

Es decir, que para ir acotando nuestro muestreo, éste se ubicará por conveniencia, ya que de acuerdo con el estilo de esta investigación se podrá obtener un resultado más exacto sobre el conocimiento del sistema dual

en el proceso de formación educativo, como se había hecho. Después de haber aplicado y obtenido los resultados de los encuestados y no alcanzar el número mínimo, se optó por realizar un muestreo no probabilístico y por conveniencia, pues éste se considera más apto debido a la velocidad que posee para obtener resultados, incluso por su costo, efectividad y por la facilidad de disponibilidad de la muestra; también porque el grupo que se considera para llevarlo a cabo tenía unas ciertas características que lo hacían más claro; todo ello, con apoyo del director del área en cuestión.

Se analizó literatura que aborda la temática de la relación escuela-em-presa, educación dual, educación no formal y diseño de instrumentos; posteriormente se procedió a la construcción de una primera versión del cuestionario con 100 reactivos, con éste se buscó medir el grado de conocimiento del Sistema Dual, y de acuerdo con la validación de los expertos, al final el cuestionario se estructuró con 83 reactivos, 78 de ellos se refieren al conocimiento tanto educativo como laboral del sistema dual, mientras que 5 de ellos fueron únicamente sobre datos personales para considerarlos como parte general del estudio.

La confiabilidad del instrumento para llevarse a cabo se logró por el cálculo del coeficiente Alfa de Cronbach, obteniendo un 0.939, lo que ubica a este instrumento con una excelente confiabilidad que nos permite una aproximación a la validación del cuestionario y ello consiste en la cuantificación de la correlación que existe entre los ítems que la componen.

Para emitir el análisis crítico del instrumento, se reunió al grupo de expertos en una sala de la plataforma Zoom, con el fin de validar el instrumento propuesto; en un primer momento se les compartió un documento con la escala de valores para evaluar los ítems del 1 al 5, considerando que 1 es igual a inaceptable, 2 es igual a deficiente, 3 es igual a regular, 4 es igual a bueno y 5 es igual a excelente. Además, se consideraron los siguientes indicadores: claridad, coherencia, escala y relevancia.

Dando pauta a la forma de presentar dicha investigación y acotándola con base en los resultados obtenidos se pudo ubicar como una muestra no probabilística y por conveniencia. Se hizo de esta forma por ser una técnica acorde con el número de alumnos que debieron haber respondido contra los que respondieron con base en su experiencia o conocimiento teórico; por lo tanto, no alcanzó para que se tuviera un resultado más exacto, sino un aproximado.

Por otro lado, después de considerar que fuera no probabilístico se especificó establecerlo por conveniencia, ya que, aparte de ser uno de los criterios más sencillos, prácticos y de fácil acceso, se determinó que el tiempo para la resolución de los cuestionarios contara con ciertas características; este fue otro factor que influyó para que se resolviera de esta forma.

Con base en todos los estudios encontrados para esta investigación, a continuación se desarrolla un trabajo desde el conocimiento de la población a la cual se aplicó el cuestionario, las respuestas que dieron para efectos de determinar qué tanto conocimiento tienen al respecto y la apertura que tienen, en caso de que así lo consideren, en realizar esta práctica durante su desarrollo profesional y laboral.

Se desarrolló la revisión de la literatura previa sobre educación dual y de instrumentos similares aplicados previamente para poder construir una propuesta basada en estos, tales como: “Encuesta de verificación de la capacidad de la empresa para ser parte del modelo de formación dual” de la Asociación Empresarial para el Desarrollo, AED. (2016), “Encuesta de Experiencia de egresados del Modelo Mexicano de Formación Dual” Covarrubias, A., L. (2018) y la “Evaluación de las competencias desarrolladas en el modelo dual” propuesto por Gutiérrez, Carreño, Villalón y Tapia (2018).

En el momento de su aplicación, el instrumento se envió por correo electrónico con apoyo del director del área correspondiente para que el procedimiento fuera un poco más formal y que los resultados se dieran de manera más efectiva, rápida y concisa; por lo tanto, se considera que el área de la Licenciatura en Enfermería estaba conformada por un grupo de 274 alumnos de la Universidad Mesoamericana de San Cristóbal de las Casas, México; los cuales están organizados de la siguiente manera: 70% son mujeres, lo que en términos estadísticos equivale a 59 alumnas, mientras que 30% son hombres, dando un número restante de 25. Si bien no es un tema relevante para nuestro estudio, sí para los efectos que suelen presentarse al trabajar y estudiar al mismo tiempo con respecto a un determinado género. Otro aspecto que se consideró para enfocar nuestra investigación fue el rango de las edades a las que se les aplicó el cuestionario, quedando en menores de veinte años 38 alumnos, entre veinte y veinticinco años 40 alumnos y para el último rango entre veinticinco y treinta fueron 5, por lo cual, los alumnos que se encuentran estudiando, puede indicarse que se encuentran en un rango de vida productiva activa en los parámetros adecuados.

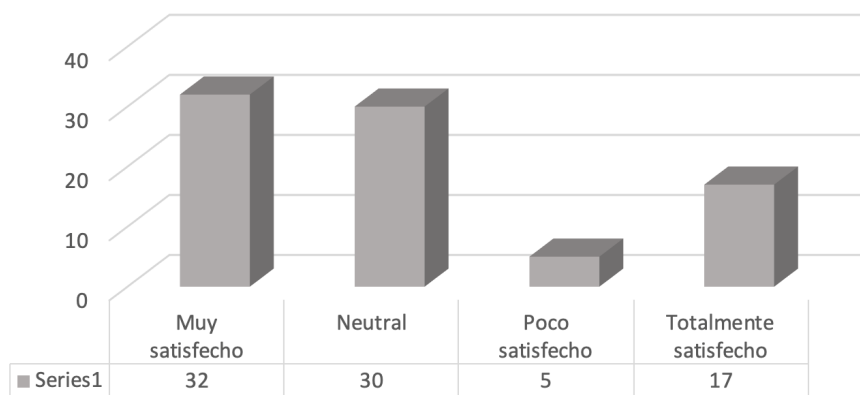
Resultados

Después de que el cuestionario estuviese conformado por 83 reactivos, en los cuales 5 hacen referencia a datos personales, parámetro de edad y semestres aleatorios; los 78 restantes se diseñaron para la educación dual, el conocimiento en cuanto a su contexto, así como también para detectar las dificultades en situaciones de presión, también para las habilidades y aptitudes. La interpretación de los resultados se mostró a través de Gráficas, pero para efectos de la interpretación significativa de éstas, se consideraron seis que exponen dos aspectos: los ámbitos de satisfacción tanto de situación laboral como en el desarrollo académico en las aulas de formación, y en ello, la apertura en caso de que fuese necesario encuadrarse en esa situación, además, qué tan abiertos están para ser desarrollados y no tomar la decisión de renunciar en alguno de los dos aspectos que se consideraron.

Los resultados que se presentan a continuación nos muestran el conocimiento tanto teórico como práctico en el sistema dual de nuestro país, así como la satisfacción que han tenido los alumnos de la Licenciatura en Enfermería al desarrollarse en algún otro ámbito fuera de su contexto de estudio.

Cabe mencionar que se eligió del total de los 83 ítems optando por tener una muestra de seis ítems que se consideran como los más significativos, en cuanto a las habilidades, a la formación académica, el ámbito al cual se han desarrollado en su proceso formativo, así como las visiones que tienen los estudiantes desde el punto de relación de la escuela-empresa, el apoyo en cada uno de los puestos que han desarrollado en cuanto a sus habilidades, aptitudes y conocimientos. De la población que se consideró para efectos de las gráficas, se debe señalar que hubo una mayor muestra de respuesta por parte de las mujeres que de los hombres, ya que las mujeres consideraron tener mayor experiencia en trabajar y estudiar al mismo tiempo.

Gráfica 1. Nivel de satisfacción de acuerdo con las habilidades que ha desarrollado en su vida laboral

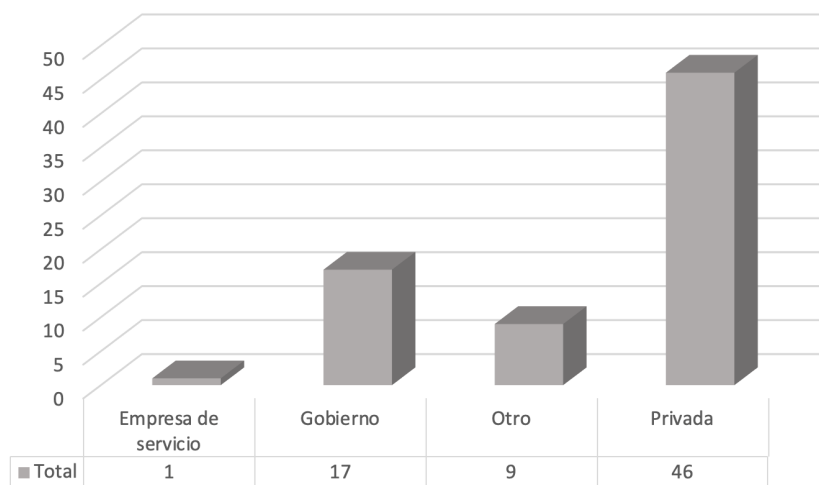


Nota: la presente gráfica nos indica que un 32% de los alumnos se siente muy satisfecho de acuerdo con sus habilidades en el desempeño de un trabajo que particularmente no tiene ninguna relación con su ámbito de estudio, así como el 17% de las respuestas dadas por los alumnos refleja que ellos se sienten completamente satisfechos, aunque cabe señalar que 5% de los alumnos se siente poco satisfecho por las habilidades desarrolladas durante los periodos laborales que han tenido durante su proceso de formación educativo.

Como se había mencionado con antelación y de acuerdo con el desarrollo de las diversas áreas de formación académica de la Universidad Me-soamericana de San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México, se determinó que el área que se encontraba más afín a este tipo de sistema dual era la Licenciatura de Enfermería en sus diferentes semestres, considerando como característica (a consideración del director del área en cuestión desde sus primeros semestres de formación) que tiene el estudio-trabajo, al mismo tiempo, en el desarrollo de sus diversas áreas de carrera.

Ahora bien, dentro de los ítems se consideró como una cuestión relevante la visión que las empresas tienen durante el desempeño de los estudiantes en formación, así como la experiencia en cuanto al número de alumnos que se han encontrado bajo este criterio, como son las siguientes: las habilidades, el desempeño y las aptitudes que desarrollan en el ámbito laboral. Para ello a continuación se presenta la siguiente Gráfica 2.

Gráfica 2. Tipo de empresa de desempeño



Nota: En la presente gráfica se muestra que 46 alumnos se han desarrollado en empresas privadas, mientras que únicamente uno de ellos lo hizo en una empresa de servicio; por otra parte, en un término medio, alrededor de 17 alumnos han cubierto puestos de gobierno que pueden asignarse según el servicio social.

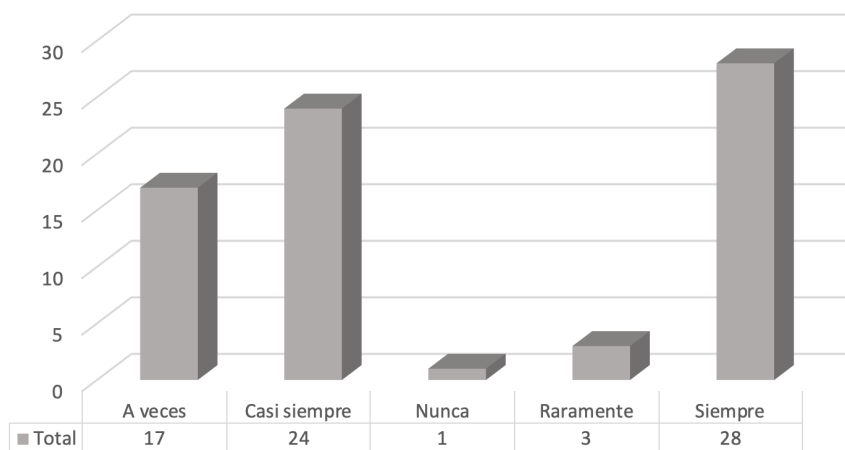
Si bien es cierto que fueron varias las temáticas que se consideraron para conocer el grado de cognición que los alumnos de la Licenciatura en Enfermería tienen bajo el tema de sistema dual en el proceso de aprendizaje y futuro laboral, de acuerdo con los criterios que se pudieron observar se determinó que, en algunos casos, lo consideran como algo conveniente o trascendental, y como algo extra para un mejor desempeño tanto académico como laboral.

Los factores que se han desarrollado a lo largo de la siguiente investigación han dado como resultado que los alumnos tengan diversas opiniones con respecto al sistema dual, para lo cual consideran que debe ser parte de su formación con el fin de que los grados de responsabilidad se fortalezcan al encontrarse bajo dos mandos; por un lado, la escuela como formación académica y, por el otro, la empresa, sea de sector público o privado como formación laboral. Así, las habilidades, aptitudes y la resolución de problemas serán las más adecuadas y se manejarán los tiempos determinados en muchos de los casos de carácter limitado.

Por otro lado, siguiendo en el entorno de aquellas escuelas de nivel medio superior que se ubican en el sistema dual y la relación con las empresas

que han participado, sea de carácter público o privado, debe exponerse que existe una relación más estrecha con el propósito de apoyar a los alumnos que por ciertas circunstancias, ya sean personales o económicas o por alguna otra razón, no han logrado continuar con el aprovechamiento en ambos sentidos. Para ello, se tomó la opinión de aquellos alumnos que, si bien es cierto que el trabajo que desempeñan en muchos casos no tiene ninguna relación con lo que se encuentran estudiando, sí existe el propósito de tener una oportunidad de terminar sus estudios y alcanzar un mejor rendimiento laboral. Todo esto se presenta en la siguiente Gráfica 3.

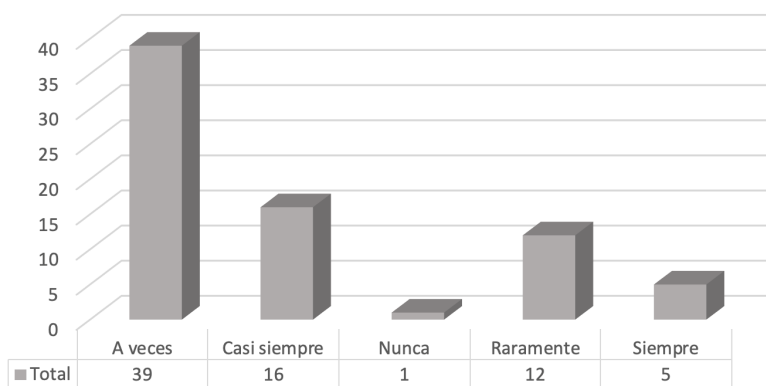
Gráfica 3. Se considera importante una comunicación entre empresa-escuela



Nota: en la presente gráfica se muestra que entre “Casi siempre” y “Siempre” se considera que la comunicación constante por parte de la escuela hacia los centros de trabajo es importante, ello se obtuvo con base en los comentarios de los alumnos que oscilan entre 24 y 25 años de edad, respectivamente, mientras que “Nunca” es un factor poco probable.

Para ir conociendo las inquietudes y vicisitudes que los alumnos tienen se les cuestionó sobre la experiencia en cuanto al desempeño que han tenido en el sistema dual, entonces se les preguntó si han considerado los resultados a lo largo de su desempeño laboral como factores idóneos, o si los grados de satisfacción han sido de gran ayuda para que puedan continuar dentro de este sistema, y en todos los casos se indagó sobre la labor que las empresas han tenido con respecto a los alumnos. Para esto se presenta la siguiente Gráfica 4.

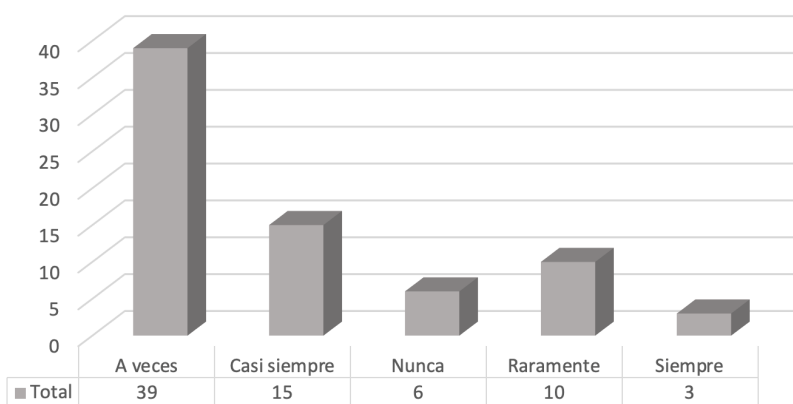
Gráfica 4. La satisfacción de trabajar bajo un Sistema Dual



Nota: en la presente gráfica se muestra que 39 alumnos consideran que a veces es satisfactorio trabajar y estudiar al mismo tiempo, mientras que en el caso contrario solo uno nunca considera que sea satisfactorio.

Por otro lado, también se quiso conocer el grado de conocimiento que pueden tener los alumnos de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad Mesoamericana de San Cristóbal de las Casas sobre si han experimentado alguna injerencia de manera positiva en su rendimiento académico, así como también en su desempeño laboral, pues en algunas circunstancias ello podría reflejarse en su actuar, tal y como se muestra en la Gráfica 5.

Gráfica 5.Comparativo entre los que tienen un conocimiento del sistema dual

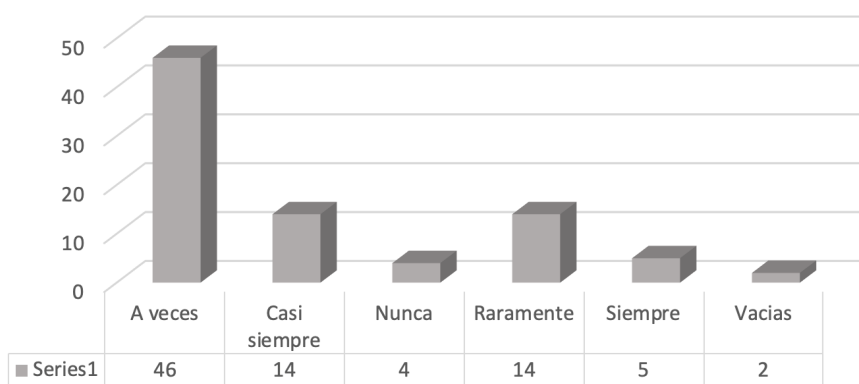


Nota: en la presente gráfica se muestra que 39 alumnos consideran que a veces el conoci-

miento dual es un actor para un mayor rendimiento tanto académico como laboral, mientras, en el caso contrario un alumno nunca considera que sea satisfactorio.

Mucho se ha mencionado sobre la relación que tienen las empresas con los alumnos que se encuentran en este sistema, por ello, también se diseñaron preguntas para indagar acerca de los siguientes aspectos: la relación que los maestros poseen con aquellos alumnos que se encuentran estudiando y trabajando a la vez, el apoyo que han tenido los alumnos con respecto a ciertas actividades o trabajos que, por su tiempo laboral, no pueden realizar, además, en muchos de los casos los maestros han sido empáticos y hasta dan apoyo para que los alumnos logren tener mejores resultados en el desarrollo académico. Todo ello se muestra en la Gráfica 6; la interacción de alumno-maestro que se tiene bajo el criterio de sistema dual.

Gráfica 6. Interacción entre alumnos y maestros en un sistema dual



Nota: en la presente gráfica se muestra que 46 alumnos consideran que, a veces, el implemento del modelo dual y la relación que éste tiene entre los alumnos y los maestros han cambiado la interacción, ya que se ha tornado dinámico y de mayor aprendizaje, mientras que únicamente dos de los alumnos no lo considera importante.

Si bien es cierto que es un tema no muy conocido y en algunos casos no se ha apoyado como debiera porque las necesidades son diversas, es importante darle un justo mérito a aquellos alumnos que se encuentran en el sistema dual, ya que la finalidad, hasta cierto punto, es tener un mejor desempeño laboral y tener lo que tanto se exige cuando finalizan sus estudios: una experiencia amplia que dará como resultado un mejor trabajo y remuneraciones justas.

Discusión

Ahora que hemos recapitulado todo el trabajo con respecto a las escuelas que pudieran encontrarse o que se quieran incorporar a este sistema dual y dando inicio a la determinación de nuestro instrumento, se va observando que el tema no es tan conocido y que no se ha considerado como una alternativa para que los alumnos puedan encontrarse en un ambiente social y laboral.

Esperando con ello, que dar a conocer este sistema genere un buen resultado y pueda producir resultados positivos, así como también el que exista una mayor participación de las empresas que se quieran impulsar y también abogar para que este sistema sea llevado más a la práctica; con ello se puede promover una menor deserción en aquellas personas que se encuentran laborando y estudiando a la vez.

Por ser un instrumento en escala *Likert* se da la posibilidad de una aplicación rápida y menos laboriosa, en comparación con instrumentos de preguntas abiertas, en contraposición con lo propuesto por Covarrubias (2018), al emitir una escala abierta. La generación del presente instrumento nos ayudará a examinar los conocimientos que los estudiantes, que se encuentran en un sistema dual, tienen acerca de su propio sistema, se podrá identificar cómo se apropian del modelo, cómo lo desarrollan, cómo lo experimentan y cómo lo viven.

Para concluir apuntaremos: los elementos con los que ahora se cuenta nos permitirán desarrollar un trabajo de campo que esté más enfocado en la obtención de datos acerca de los conocimientos que los sujetos que estudian en un ámbito de educación dual poseen sobre su propio modelo, y que esta alternancia coadyuve a su desarrollo profesional hacia un futuro con oportunidades y habilidades provistas de mejor y mayor desarrollo.

Referencias

- Araya, I. (2008). La formación dual y su fundamentación curricular. *Revista Educación*, 32(1), 45-61.
- Argüello, L., & Argüello, J., (2015). *La educación dual y el programa académico de ingeniería industrial en los distintos tecnológicos*. *Revista Electrónica ANFEI DIGITAL*, 2, 69-72.

- Cascón, I. (8 de agosto de 2000). *Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico*. Scielo Colombia.
- Covarrubias, A. L. (2018). *Encuesta de experiencia de egresados del Modelo Mexicano de Formación Dual*. Baja California, México: Ed. Pend.
- Crespo, N. (8 de Agosto de 2000). Inteligencias múltiples y aprendizajes escolares. *Investigación Educativa*, 2(3),
- Durán, P., Santos, J., & Gil, R. (2012). *Guía de formación Dual*. España: Cámaras de Comercio, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Recreación.
- Embo, M., Driessen, E., Valcke, M., & Van Der Vleuten, C. (2015). Integrating learning assessment and supervision in a competency framework for clinical workplace education. *Nurse Education T* Ed. Pubmed.gov *oday*, 35(2), 341-346.
- Euler, D. (2013). *El sistema dual en Alemania—¿Es posible transferir el modelo al extranjero?* Alemania: Fundación Bertelsmann. Recuperado de https://www.fundacionbertelsmann.org/wp-content/uploads/2021/10/72._130610_El_sistema_dual_en_Alemania_1_.pdf
- Fondo Social Europeo. Retomado por MODELO DE EDUCACIÓN DUAL PARA NIVEL LICENCIATURA DEL TECNOLÓGICO NACIONAL DE MÉXICO (2015). Tecnológico Nacional de Mexico, Campus Tapachula, Chiapas, México.
- Formación Dual en la Educación Superior (2019). Marco de referencia para la formación dual en la educación superior en México. ISSUU.
- Gutiérrez, P.T., Carreño, M., Villalón, M. T., & Tapia, M. (2018). *Evaluación de las competencias desarrolladas en el modelo dual*. *Anfei Digital*, 9. Recuperado de <https://www.anfei.mx/revista/index.php/revista/article/view/455>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. & Baptista-Lucio, P. (2014). Selección de la muestra. En Autor, *Metodología de la investigación* (6ª ed., pp.170-191).
- Hernández, R. (2011). *Instrumentos de recolección de datos en ciencias biomédicas*. Bogotá: Universidad de Los Andes.
- <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/7674>

- La Belle, T. (1980). *Educación no formal y cambio social en América Latina*. México: Asociación Empresarial para el Desarrollo, AED.
- Lourdes, M., & Difabio de Anglat, H., (2016). Sistema transversal y longitudinal en el estudio de patrones de aprendizaje en alumnos universitarios de ingeniería. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3), 1-20.
- Molina, I. (2017). *La formación dual: un nuevo enfoque de la formación profesional*. *Revista Internacional De Organizaciones*, (17), 129-139. <https://doi.org/10.17345/rio17.129-139>
- Navarro, R. E. (2003). El rendimiento académico: Concepto, investigación y desarrollo. *REICE*, 1(2), 1-17.
- OCDE MEXICO. (2017). *Estudios Territoriales de la OCDE*. México: OCDE Publishing.
- Sarramona, J. (1986). *Sistemas no presenciales y tecnología educativa*. Barcelona: CEAC.
- Sarramona, J., Vázquez, G., & Colom, A. J. (1998). *Educación No Formal*. España: Ariel Educación, S. A.
- Sevilla, & Balcemada. (1999). *La educación dual chilena*. Chile: ed. Redalyc.
- Supo, J. (2013). *Cómo validar un instrumento*. Mexico, D. F.:
- Valverde, L., & Medina, A. (2014). *Sistema dual de aprendizaje: un modelo educativo dinámico para una formación dual*. Jalisco, Mexico. Educación Handbook.

Acerca del Autor

Dra. Marcela Domínguez Navarro.

Originaria de la Ciudad de México el 09 de diciembre del 1980, en el año de 1982, radiqué junto a mi familia en la Ciudad de San Cristóbal de las Casas, Chiapas, donde realicé mi vida académica en la Universidad Mesoamericana, cursando en los años de 1999 a 2004 la Licenciatura de Contaduría Pública, en noviembre del 2004 presento la tesis Manual Organizacional dentro de las Organizaciones Privadas para obtener el título de Licenciado en Contaduría Pública, para el año de 2007, tomo el cargo de director general del despacho contable Domínguez & Asocs., y durante este mismo año formo parte como socio en la Sociedad Académica de Chiapas, S. A. De C. V., en el mes de agosto del 2007 al 2010 curso la maestría en impuestos, a la par, en el año de 2008 formo parte del consejo de administración obteniendo el puesto de secretaria, a los siguientes dos años obtengo el puesto de tesorera, estando en el cargo alrededor de ocho años, para los años del 2016 al 2018 realizo el doctorado en educación con el tema de investigación sobre educación dual. Para el año del 2021 al 2022 realizo una estancia posdoctoral, en la cual se realizaron varias actividades como moderadora en un seminario, efectuado en el mes de agosto del 2021, denominado La equidad y la inclusión social: Desafíos para la formación profesional y laboral en tiempos de pandemia. Al siguiente año, en enero del 2022, en colaboración con varios compañeros se presenta el libro que lleva por nombre Enseñar y aprender después de la pandemia, escribiendo un capítulo llamado **“Instrumento para identificar el conocimiento que poseen los estudiantes sobre el Sistema Dual implementado en Instituciones de Educación Superior”**, antes de concluir esta estancia se llevó a cabo en el mes de mayo un taller sobre Desafíos de la formación profesional en tiempos de pandemia, a alumnos de la Escuela Normal Rural Mactumaczá, de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez.



Prácticas de interculturalidad en la educación básica

Francisco Huerta Zavala

Universidad Mesoamericana

Resumen

La lucha continua de los diversos sectores de la sociedad por la participación de todas las culturas en el proyecto de nacionalidad mexicana, más específicamente de los pueblos indígenas, ha logrado reivindicar su reconocimiento oficial en la política nacional con las debidas reformas a la Constitución Política de Los Estados Unidos Mexicanos, haciendo necesaria la dimensión intercultural en la educación escolarizada. El contenido de este artículo se basa en la aplicación de un cuestionario previamente validado mediante grupos focales de expertos, alcanzando un valor promedio de 0.920 que se considera un grado de validez excelente. Se analizó la confiabilidad mediante el método *Alpha de Cronbach*, que mostró un coeficiente de 0.814 que significa *excelente confiabilidad*. Son 80 ítems, la mayoría, en escala *Likert*. Para su aplicación se organizaron en cinco categorías que abarcan los temas más importantes de la interculturalidad. La investigación de la práctica de la interculturalidad en la educación básica lleva a la percepción de una apatía por este tipo de prácticas, más como institución escolar que como individuos. La interculturalidad se hace necesaria en el currículum escolar para fundamentar una reforma educativa coherente con las reformas políticas.

Palabras clave: Interculturalidad, diversidad, apatía, reivindicación, educación básica.

Introducción

Hablar de prácticas de interculturalidad en la educación básica es un tema que implica la complejidad inherente al concepto de cultura e interculturalidad (Geertz, C. 1987) más la dificultad de percibir las circunstancias y criterios para definir qué es lo que limita el ejercicio de la interculturalidad y, por supuesto, a qué prácticas de interculturalidad se refiere la investigación aquí presentada.

El interés de este trabajo es evidenciar la necesidad o conveniencia de practicar la interculturalidad en la educación básica. En forma explícita se pretende investigar si los maestros que trabajan en diversas escuelas primarias de la ciudad de San Cristóbal de Las Casas Chiapas lo están practicando de alguna forma.

El punto de partida para reconocer la necesidad de añadir la interculturalidad al currículum de la educación escolarizada es la opción política de las reformas a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en especial el Artículo 2 en que se reconoce la multiculturalidad (Schmelkes, S. 2005). Algunos autores distinguen entre el término interculturalidad y multiculturalidad (Salazar, M. de J. 2009), para este trabajo se consideran como sinónimos, no se aborda la distinción entre inter, trans, multi, y otras distinciones, se toma sólo el criterio nacido de la diversidad cultural opuesto a monoculturalismo (Guilherme, M. 2014). La necesidad de integrar la interculturalidad al currículum se especificará mejor en la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (DOF 28-04-2022).

Los antecedentes históricos que llevaron a la modificación del artículo 2 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en 2001, es fruto de la reivindicación lograda por una lucha continua en el campo de la política nacional.

Después de la independencia, México emerge como una nación compuesta por grupos multiculturales: mestizos, indígenas, españoles y criollos, paradójicamente, la forma en la que se estableció la República fue bajo un régimen monocultural, siguiendo el modelo europeo, específicamente el francés (Guerrero, A. y Guerrero L. R. 2016), excluyendo las demás culturas.

En el paso de la Colonia a la Independencia participaron no sólo los criollos y los mestizos sino también indígenas mulatos y negros (Von Wobeser, G. 2011; León-Portilla, M. 2012). Aunque carentes de conocimientos y disciplina militar, su participación fue definitiva en la afirmación del ideal independentista.

La historia señala al sector de los criollos como líderes en la gestación del modelo de nación para el México Libre (Campos, C. F. 2017). Así, el triunfo de la independencia de México señala el inicio de un país independiente, pero con un proyecto de nación liderado por un sector que excluía a los demás. Esto constituía una amenaza a la estabilidad de la nueva república por no cumplir las expectativas de los demás sectores que lograron la

victoria de la independencia. Así, una vez establecida la independencia, el problema fue elegir el proyecto de nación que se requería para una sociedad pluricultural como era la sociedad en 1821; es pensable que después de tres siglos de ser una colonia de España, La Nueva España continuara bajo el régimen de una cultura dominante, negando o manipulando a quienes se mostraban diversos. La colonia española nunca fue homogénea y menos monocultural (Sigüenza, S. y Fabián, G. 2013).

Miguel León-Portilla describe ampliamente las desigualdades de los sectores de la sociedad y la relación entre ellos siendo los más afectados los grupos indígenas marginados y en extrema pobreza. De hecho, Siempre hubo brotes rebeldes de grupos indígenas antes, durante y después de la guerra de independencia (León-Portilla, M. 2011).

La época de la Reforma presenta el mismo problema de la integración multicultural, pero con características diversas. En este período, los gobiernos liberales ven como un peligro para estabilizar el país la resistencia indígena. (Báez-Jorge, F.1995: 39). Es verdad que el concepto de diversidad o multiculturalidad no se reduce sólo a la relación con los descendientes de los pueblos originarios o indígenas, tiene relación con otros sectores de personas inmigrantes de otros países o de otras culturas, pero en la época de la Reforma (1854 – 1860) será más notorio debido al liderazgo de Juárez en el devenir histórico de este tiempo, siendo él de origen indígena generará la expectativa de una integración más intercultural.

Se sabe que Juárez, en su primera etapa de reforma, se vio obligado a actuar en contra de grupos indígenas. Moisés Jaime Bailón Corres (2015), narra el hecho del levantamiento liderado por José Gregorio Meléndez:

“Es cierto que en su primera etapa como gobernador sofocó varios levantamientos en el istmo de Tehuantepec. Encabezados por José Gregorio Meléndez, conocido como ‘Che Gorio Melendre’, quien había sido soldado de Santa Anna en algún momento, los juchitecos y otros pueblos istmeños reclamaban el usufructo de las salinas que consideraban propiedad comunal, mismas que habían sido concesionadas por el gobierno a un español de apellido Echeverría. También buscaban la separación del estado de Oaxaca, buscando convertirse en territorio dependiente de la Federación, cosa que consiguieron por breve tiempo, aprovechando las coyunturas de conflicto entre el centro y el estado regional” (Bailón, M. J. 2015: 57)

Bailón, M. J. (2015) comenta que, a juicio de él mismo, y coincidiendo con Justo Sierra (1905), Juárez no estaba en contra de los grupos indígenas sólo defendía la autenticidad y predominancia del gobierno establecido por la Reforma.

La intervención de Juárez contribuyó a la integración de las comunidades indígenas, sin él no hubiera sido posible, en ese tiempo, la inclusión del derecho de los municipios a administrar sus bienes comunales. Se logró la introducción del sistema de elección directa de ayuntamientos en la Constitución de 1857 (Bailón, M. J. 2015)

Por otra parte, Juárez promovió dos legislaciones: la Ley Orgánica Electoral del Estado y la Ley Orgánica para el Gobierno y la Administración Interior, que permitieron la autonomía de los pueblos indígenas y a veces, el control de sus territorios. Sin embargo, el proyecto de nación de Juárez tampoco integró las culturas existentes en México.

Más tarde en la época de la Revolución mexicana de 1910 llevarán un papel protagónico dos culturas que habían sido antagónicas y que ahora se juntaban para hacer frente a las injusticias del porfiriato: el campo y la ciudad. El campo donde se ubican prioritariamente los indígenas encasillados como peones o aparceros y en la ciudad con una creciente clase social empobrecida por la aristocracia porfirista. Así, de acuerdo con Stavenhagen (2003) indigenismo y nacionalismo serán las ideas móviles para la revolución de 1910.

Como consecuencia de la Revolución se establecerá la Nueva Constitución de 1917 que rige hasta nuestros días. El artículo 27 tomará en cuenta uno de los problemas fundamentales de las comunidades indígenas, las tierras de los pueblos indígenas,

...declarando nulas todas las diligencias, composiciones, resoluciones y operaciones de deslinde, concesión, composición, sentencia, transacción, enajenación o remate que hayan privado total o parcialmente de sus tierras, bosques y aguas a los condueñazgos, rancherías, pueblos, congregaciones, tribus y demás corporaciones de población que existan todavía, desde la Ley de 25 de junio de 1856 (DOF: 06/02/1976).

En 1957 México adopta el Convenio Número 107 procedente de las Naciones Unidas la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en el que se aborda la problemática de las poblaciones indígenas y tribales. Sin duda ofrece buenas soluciones a problemas urgentes, pero no va a la raíz,

adoptando una línea paternalista de protección que, en el fondo buscan la integración y asimilación a la cultura occidental (Bailón, M. J. 2015).

En los años setenta surge a nivel mundial una serie de movimientos políticos en los que participan diversos sectores de la sociedad, en México está reciente la represión del 68 en la que murieron muchos jóvenes estudiantes, y en el sureste se inicia la movilización de grupo indígenas autónomos o con relación a partidos políticos (Báez-Jorge, F. 1995)

En 1974 se organizó en San Cristóbal de Las Casas Chiapas, el primer Congreso Indígena. Este congreso intensificó las inquietudes del movimiento político de liberación que ya se sentía en la región. Para muchas comunidades indígenas significó un parteaguas en las relaciones con el Estado (Ruiz, D. M. 2010), *“por primera vez pudieron decir su palabra sin temor de ser reprimidos”* (Freire, 1970).

García de León (1995), afirma que el congreso liberó una fuerza enorme, oculta por muchos motivos a lo largo de 500 años:

“El Congreso indígena desató las fuerzas ocultas de la realidad chiapaneca. Era como el tronco de un árbol con raíces de 500 años y cuyas ramas y hojas empezaron a aflorar inmediatamente después: en una gran variedad de organizaciones campesinas que se crearon con esas mismas bases sociales en las principales regiones indias y campesinas de Chiapas. Lo menos visible, pero tal vez lo más importante, era la savia que alimentó al joven y antiguo tronco del Congreso” (García de León 1995: 3).

El movimiento indígena culmina con la rebelión zapatista que desde Chiapas sacudió a todo el país. La década de los noventa estará marcado por la reivindicación de los derechos de los pueblos indígenas. La lucha continuará de diversas maneras hasta lograr que este reconocimiento quede fijo en la Constitución Mexicana. Bailón (2015) lo reconoce explícitamente: *“El levantamiento zapatista había puesto en la agenda nacional un tema largamente postergado por el régimen emanado de la Revolución mexicana”* (Bailón, 2015: 60).

El movimiento zapatista y en especial, su manifestación violenta del primero de enero de 1994 puso en debate urgente una solución al tema de los derechos humanos indígenas que nunca habían sido atendidos por los gobiernos en turno.

En 1996 se firmaron los Acuerdos de San Andrés que señalaban un camino para lograr la paz y el reconocimiento de los indígenas en el proyecto

de nación vigente. El gobierno se comprometió por medio de la Segob a buscar las reformas adecuadas a la Constitución con la ayuda de la Comisión de Concordia y pacificación (Cocopa), encaminándose así a la reforma del Artículo 2 en el año 2001.

Concluyendo esta introducción es importante decir que la educación intercultural o multicultural no es ya opcional, si legalmente el desarrollo socioeconómico del país se declara multicultural y se reconocen los derechos humanos de los indígenas no puede ignorarse esa relación con el *otro* (Levinas, 1975) para reconstruir un país donde quepan muchos y diversos individuos. De aquí la necesidad de modificar el curriculum escolar para que sea coherente a la opción política del país.

Metodología de la investigación

Enfoque metodológico

El enfoque metodológico de esta investigación se puede definir como cuantitativo, se buscaron datos verificables, ya fueran estructurales o funcionales pero que se manifestaran, de alguna manera, en el desarrollo de actitudes o actividades medibles, en los centros escolares. La investigación no es experimental, no se plantearon “experimentos” ni se crearon circunstancias con la finalidad de experimentar actitudes o especificar variables (Hernández, R. et al. 1991). La investigación se hizo mediante la aplicación de un instrumento de tipo cuestionario publicado por Lo Blanch (Huerta, F. 2012). La investigación es de tipo transversal, aun cuando los informantes forman parte de un grupo reunido por intereses comunes, están inscritos en la maestría en educación ofrecida en tres instituciones educativas del sector privado que son: Universidad Mesoamericana (UNIMESO), Universidad Vasconcelos (UNIVAS), y Universidad Católica de Chiapas (UCACH) no obstante, la encuesta se aplicó con referencia a su experiencia docente más reciente, en los años 2020 y 2021. No se observa el desarrollo longitudinal de un grupo o una escuela en particular, sino todas en conjunto.

No es *probabilístico* debido a que no se logró recabar el número suficiente para obtener una muestra de este tipo. Si se considera como *población* las primarias del Estado de Chiapas es insignificante, INEGI reporta en 2020 8,328 escuelas primarias y 31,392 maestro (INEGI, 2020). Aún si se considera sólo la ciudad de San Cristóbal la población sería menor, aun así,

es insuficiente. El Instituto de la Consejería Jurídica y de Asistencia Legal (2014) reporta 23 primarias, sin contar las escuelas particulares, donde trabajan aproximadamente 570 maestros. Los maestros que participaron en la encuesta que fue objeto de estudio de esta investigación fueron sólo 100 por lo que no puede ser *probabilístico*. Es posible considerarlo, más bien, *exploratorio* (Hernández, R. et al. 1991), Además, no hay antecedentes sobre la investigación de recursos pedagógicos para la educación intercultural en las escuelas primarias en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, las publicaciones de las que se dispone, no abordan el tema de forma directa, por ejemplo, en el año 1995 un grupo de educadores comunitarios tseltales, tsotsiles y ch'oles se integraron en una asociación civil bajo el nombre de *Unión de Maestros de la Nueva Educación para México* (UNEM AC) con el fin de buscar un tipo de educación que fuera verdaderamente relevante ante las circunstancias en que viven los integrantes de las comunidades indígenas de las zonas Altos, Norte y Selva del Estado de Chiapas: “*que combine el estudio con el trabajo, vincule la teoría con la práctica, la escuela con la vida y la enseñanza con la producción*” (Guzmán, J. 2009: 4).

Los miembros de la UNEM elaboraron textos escolares y materiales educativos de acuerdo con la variante de la lengua de cada pueblo como estrategia eficaz para promover la interculturalidad (UNEM 2000). Este hecho, aunque no tiene relación directa con la investigación que aquí se presenta, permite cuestionarse sobre la sensibilidad o no del tema en los maestros encuestados, si son afectados o no por el surgimiento de propuestas educativas alternativas por parte de organizaciones indígenas que, como es el caso de la UNEM y educadores independientes en Chiapas, de alguna manera ponen énfasis en la articulación y contrastación intercultural con lo propio (Sartorello, 2009). Las escuelas en las que desarrollan su labor educativa los maestros encuestados no son reconocidas oficialmente como escuelas indígenas, pero hay una relativa cercanía que permite la emulación (Arévalo, F. R. 2016).

Adán Hernández Morgan (2017), Profesor investigador en la Escuela Normal Intercultural Manuel Larráinzar, Chiapas, analiza las experiencias escolares de los docentes e identifica las prácticas escolares que realizan para promover la interculturalidad en las escuelas primarias *indígenas*. Las escuelas que son objeto de estudio del instrumento de investigación seguido aquí, no son específicamente de población indígena por lo que no hay una relación directa con el tema, sin embargo, puede ayudar para identificar

las prácticas escolares más relacionadas con la interculturalidad en donde esta tendencia es prioritaria.

Fernando Rey Arévalo Zavaleta (2016) junto con otros coautores, exponen el modo original de llevar a cabo una serie de actividades educativas encaminadas a lograr la interculturalidad en las comunidades zapatistas que resultan muy interesantes en la búsqueda de prácticas de interculturalidad en la región, pero no son precisamente las primarias consideradas en esta investigación.

En resumen, se puede concluir que se trata de una investigación *exploratoria* por los destinatarios del instrumento de investigación y el *estado de la cuestión*.

Variables

La hipótesis inicial de esta investigación fue enunciada de la siguiente manera: *las escuelas primarias de San Cristóbal de Las Casas no se preocupan de la educación intercultural ni tienen actividades encaminadas a ese fin, debido a la apatía ante la diversidad cultural*.

Tomando en cuenta lo que dice Hernández Sampieri, R. (2016):

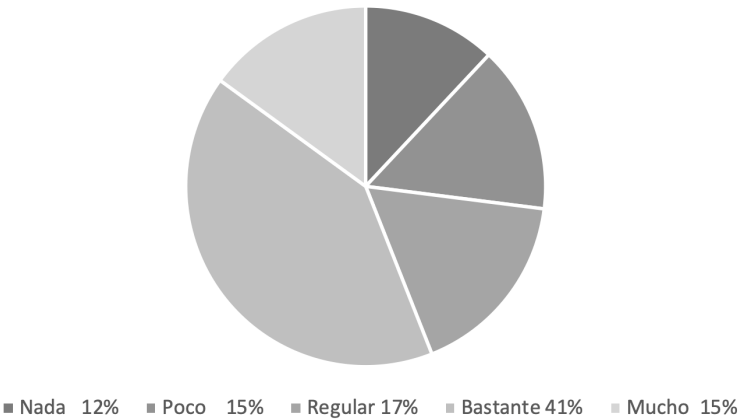
La variable independiente es la que se considera como supuesta causa en una relación entre variables, es la condición antecedente; y al efecto provocado por dicha causa se le denomina variable dependiente (consecuente). (Causa = variable independiente) (Efecto = variable dependiente). (Hernández, R. 1991: 188)

La variable independiente es la *apatía por la interculturalidad*, en el instrumento de investigación abarca los *Items* del 17 al 33. (Ver gráfica 1). Mientras que las variables dependientes son: 1. Actitud de acogida o bienvenida. Del *item* 34 al 40. (Ver gráfica 2) 2. Asesoría de tutores para la interculturalidad. Del *item* 41 al 50. (gráfica 3) 3. Competencia de los maestros para detectar conflictos interculturales. Del *item* 51 al 56. (gráfica 4) 4. El trabajo en el aula. Del *item* 57 al 61.

A) Variable independiente:

1. Apatía por la práctica de la interculturalidad

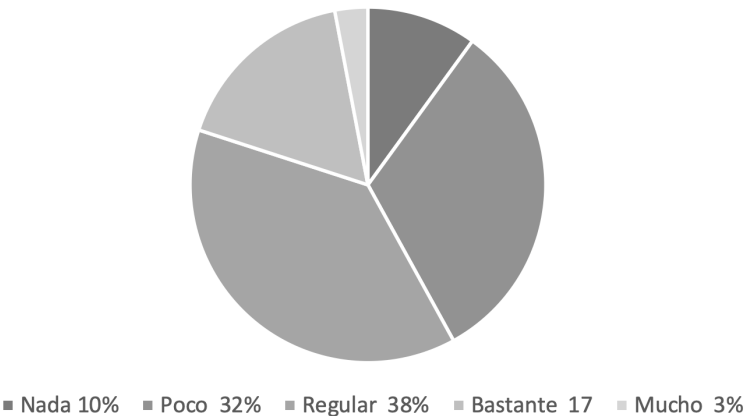
Gráfica 1. Apatía por la práctica de la interculturalidad.



El análisis de los datos de la primera parte del cuestionario revela claramente que los maestros encuestados tienen bastante interés por la interculturalidad, hay apertura a la percepción de la diversidad en el ambiente educativo de los centros en donde desarrollan su labor docente, pero las escuelas no presentan ningún proyecto explícito con el objeto de promover la interculturalidad y en concreto, sólo se promueven actividades explícitas por parte de algunos maestros dentro de su clase.

Como efecto de la apatía, se observa la Actitud de acogida o bienvenida como primera variable dependiente. Ver grafica 2.

Grafica 2. Actitud de acogida o bienvenida

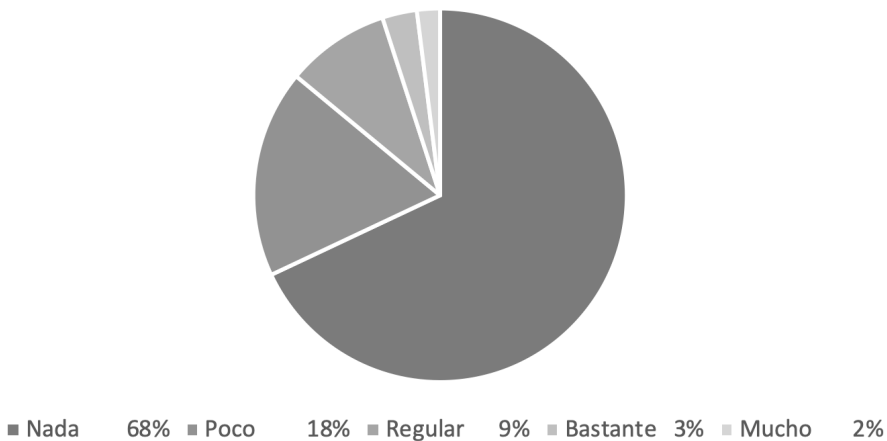


Ninguno de los centros educativos tiene un plan elaborado explícitamente con políticas y estrategias encaminadas a crear un ambiente de interculturalidad. Sólo se programan actividades en común para inicio y fin de curso. Cada maestro en su clase se preocupará de organizar algunas dinámicas de integración entre los alumnos de su clase.

Por lo general en la escuela no se habla de inmigrantes o de diversas etnias y no hay alumnos que no hablen español.

Variable 2. Asesoría de Tutores de interculturalidad

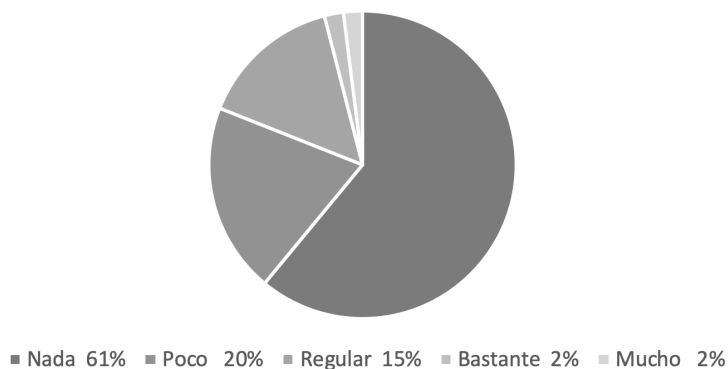
Gráfica 3. Asesoría de Tutores de interculturalidad



En realidad, no existen Tutores de interculturalidad. De parte de la dirección o administración no hay indicaciones específicas de interculturalidad. En las reuniones con padres de familia se evita tratar el tema bajo consigna de evitar alguna discriminación o desprecio de alguna familia.

Variable dependiente 3. Competencia de los maestros para detectar conflictos interculturales.

Gráfica 4. Competencia de los maestros para detectar conflictos interculturales



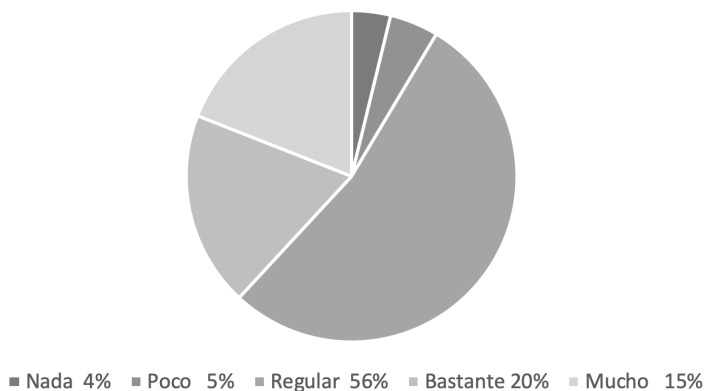
Ninguno de los centros educativos tiene en su currículum el desarrollo de competencias específicas para desarrollar la actitud de interculturalidad, tanto para maestros como para alumnos.

En los recreos, en los comedores donde los hay y en las entradas y salidas sí se lleva control, pero más para detectar problemas de disciplina que problemas de interrelación cultural.

En las reuniones con padres de familia sobre convivencia, la mayor preocupación es el costo económico de las actividades sin preocuparse por la relación intercultural.

Variable 4. Trabajo en el aula

Gráfica 5. El trabajo en el aula



A pesar de que existe una apatía por parte del centro educativo los maestros tienen experiencias previas al lugar donde trabajan en el momento actual y han trabajado en ambientes rurales con una presencia de alumnos muy diversa a la que tienen ahora, así que entre las tareas y las actividades organizadas en el aula van ideas y actividades con la finalidad de crear conciencia de interculturalidad.

Aun cuando los planes de clase no señalen actividades específicas de interculturalidad, los maestros confiesan tener un *currículum oculto* para desarrollar conciencia de interculturalidad.

Muestra y muestreo

Para determinar la muestra de población en esta investigación se tomó en cuenta la experiencia docente de los maestros como “expertos” (Hernández, R. et al. 2014) en el tipo de educación que se lleva en las escuelas primarias de San Cristóbal de Las Casas Chiapas, no se tuvo en cuenta si eran escuelas particulares u oficiales porque el objeto de estudio son los maestros a quien se aplicó el cuestionario, las escuelas podrían ser objeto de otra investigación. El diseño del instrumento de investigación utilizado es descriptivo por lo que el muestreo fue intencional y exploratoria.

La muestra estuvo integrada por un total de 100 maestros que trabajan en diversas escuelas de San Cristóbal de Las Casas. Fueron elegidos por compartir la carrera de la maestría en educación que, de alguna forma mantienen un denominador común: el ambiente escolar de la ciudad.

Instrumento de investigación

El instrumento fue ideado para explorar el ejercicio de la interculturalidad en las escuelas primarias. La literatura que sustenta los núcleos más importantes del cuestionario gira en torno a los problemas inherentes a los problemas de *diversidad cultural* (Schmelkes, 2005), de *inmigración*, de *desplazamientos*, de *convivencia pacífica* entre la población étnica y la población mestiza.

En la publicación del cuestionario se especifica que fue analizado para verificar su validez y confiabilidad en el mes de octubre y noviembre de 2021 por un grupo de seis especialistas, maestros con experiencia, expertos en interculturalidad y activos en la docencia (Huerta, F. 2012).

La metodología consistió en la confrontación de grupos focales de expertos que validaron cada uno de los *ítems*, alcanzando un valor promedio de 0.920 que se considera un grado de validez excelente.

El instrumento definitivo quedó compuesto de 80 *ítems*, la mayoría, en escala *Likert*, mismos que organizados en nueve categorías pretenden abarcar los temas más importantes de la interculturalidad. Después de aplicar todas las medidas estadísticas se obtuvo un cuestionario de excelente validez.

En la publicación del instrumento se afirma que los expertos dedicaron un mínimo de cinco horas de lectura y análisis personal, haciendo anotaciones a cada uno de los *ítems*, y posteriormente se reunieron para confrontar sus opiniones.

Una vez validado el instrumento, se pasó al análisis de confiabilidad mediante el método *Alpha de Cronbach*, que mostró un coeficiente de 0.814 que significa *excelente confiabilidad*. Primeramente, se convocó un grupo piloto formado por siete maestros de educación básica con un mínimo de cinco años de experiencia y se les aplicó el cuestionario. Dadas las circunstancias de la pandemia del Covid – 19 el cuestionario fue contestado mediante correo electrónico. Reunidas las encuestas del grupo piloto se aplicó el método *Alpha de Cronbach* a los resultados obtenidos.

Conclusiones

En el análisis de la primera parte del cuestionario: *Apatía por la práctica de la interculturalidad*, hay dos frecuencias polarizadas, los *ítems* referentes al conocimiento y al interés son muy altos. Por ejemplo, el *ítem* número 18 que dice: *Conozco la terminología relacionada con la interculturalidad*, da como resultado: nada 0%, poco 0%, regular 15%, bastante 63% y mucho 22%; mientras que los *ítems* que se refieren a la institución, dirección o administración, presentan frecuencias muy bajas. Por ejemplo, el *ítem* número 25 que dice: *En mi centro educativo se implementen proyectos para mejorar algunos aspectos de la interculturalidad*. El resultado fue: nada 64%, poco 33%, regular 3%, bastante 0% y mucho 0%. Los demás *ítems* repiten, más o menos la misma pauta. Esto nos permite afirmar que la estructura curricular de la educación básica no es coherente a la política legislativa haciendo ver la apatía por las prácticas interculturales en la educación básica. Será necesario como afirma Gunter (2011: 22) pasar del multiculturalismo a la educación intercultural.

En cuanto a la Actitud de acogida o bienvenida es notorio el afecto y la aceptación de los diferentes sectores del centro educativo, pero no tanto en referencia a la diversidad sino a la asimilación de un modelo monocultural en cual se comparten valores y características de un determinado grupo, por lo general cerrado al interior, como una mafia. (En San Cristóbal de Las Casa les llaman “Auténticos coletos”).

También es notorio que ninguno de los centros educativos tiene un plan elaborado con políticas y estrategias encaminadas a crear un ambiente de interculturalidad. Aun cuando cada maestro en su clase se preocupe de organizar algunas dinámicas de integración entre los alumnos de su clase.

Por lo general en las escuelas no indígenas no se habla de inmigrantes o de diversas etnias y no hay alumnos que no hablen español.

El tema de la ausencia de los Tutores de interculturalidad es preocupante porque constituyen una estrategia eficaz para lograr el paso deseado a la educación intercultural.

En resumen, la investigación de la práctica de la interculturalidad en la educación básica lleva a la percepción de una apatía por este tipo de prácticas, más como institución escolar que como individuos. La interculturalidad se hace necesaria en el currículum escolar para fundamentar una reforma educativa coherente con las reformas políticas.

Bibliografía

- Arévalo, F. R. et al. (2016). La propuesta educativa en las comunidades zapatas: autonomía y rebeldía. En *Desidades*. Número 13. año 4. Dic 2016.
- Báez-Jorge, F. (1995). *Racismo y etnocentrismo en el pensamiento político del Porfiriato y la Revolución Mexicana (apuntes para el memorial del etnocidio)*1. <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/8732/so-tav1-Pag35-66.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bailón, M. J. y Brokmann, C. (2015). Los pueblos indígenas de México y sus derechos: una breve mirada. En Colección de textos sobre Derechos Humanos. México; CNDH.
- Campos, C. F. (2017). Los criollos novohispanos frente a la teoría de la degeneración: de la apologética a la reivindicación. En *En-claves del pensamiento*. Vol. 11 No. 21 México, enero/junio de 2017.

- Dietz, G. y Mateos, L. S. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México; Secretaría de Educación Pública. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadeloOprimido.pdf>
- García de León, A. (1995) La vuelta del Katún. Chiapas: a veinte años del Primer Congreso Indígena. México; ERA-IIEc
- Geertz, C. (1987) *La interpretación de las culturas*, México; GEDISA.
- Guerrero, A. y Guerrero L. R. (2016) Artículo 2°. En *Derechos del Pueblo Mexicano. México a través de sus Constituciones, vol. VI*. México; Porrúa.
- Guilherme, M. Dietz, G. (2014) Diferencia en la diversidad: perspectivas múltiples de complejidades conceptuales multi, inter y transculturales. En *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. XX, núm. 40, 2014, Colima; Universidad de Colima.
- Guzmán, J. et all. (2009). *De maestro a acompañante: la concepción del docente de primaria en la propuesta educativa intercultural y bilingüe de la unión de maestros de la nueva educación para México (UNEM ac) y educadores independientes de Chiapas*. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_12/ponencias/0499-F.pdf
- Hernández, A. (2017). Educación intercultural en escuelas primarias indígenas. Voces y experiencias de profesores interculturales en Chiapas. En *Revista Conexión*. México, Año 7, Número 20.
- Hernández, R. et al. (1991). *Metodología de la investigación* (primera edición). México; McGraw-Hill
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). Selección de la muestra. En *Metodología de la Investigación* (6ª ed., pp. 170-191). México: McGraw-Hill.
- Huerta, F. (2022). Cuestionario para conocer los límites del ejercicio de la interculturalidad en la educación básica. En Avendaño, V. del C. (Coord.) *Enseñar y Aprender después de la Pandemia. Validez de contenido y confiabilidad de instrumentos para medir determinantes perceptuales en el área educativa*. México; Tirant humanidades.
- León-Portilla, M. "Los pueblos originarios en la guerra de Independencia y en la Revolución de 1910". En Miguel León-Portilla y Alicia Mayer (comps.), *Los indígenas en la Independencia y en la Revolución mexicana*

- na, Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México, n. 42, julio-diciembre 2011.
- Levinas (1975). *Humanisme de l'autre homme*. Montpellier; Fata Morgana.
- Ruiz, D. M. (2010) Caracterización de la estructura organizativa de la Misión-Jesuita de Bachajón. En Crispín Bernardo, M. L. et all. (2010) *Huellas de un caminar. Misión Jesuita de Bachajón*. México; Universidad Iberoamericana A. C.
- Salazar, M. de J. (2009). *Multiculturalidad e interculturalidad en el ámbito educativo: experiencia de países latinoamericanos, módulo 1, Enfoque teórico*. San José de Costa Rica; Instituto interamericano de Derechos Humanos.
- Sartorello, S. (2009) Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. En Revista *Latinoamericana de Educación Inclusiva Vol. 3 Núm. 2*.
- Schmelkes, S. (2005). *La interculturalidad en la educación básica*. México; Siglo XXI
- Sierra O'Reilly, J. (1905). *Juárez: su obra y su tiempo*. México; Porrúa.
- Sigüenza, S. y Fabián, G. (2013). Historia de la educación indígena en la configuración del Estado nacional y la ciudadanía en México. En Bertely Busquets, M. et all. *Estado del conocimiento: área 12 multiculturalismo y educación*. México; Dirección de Medios Editoriales: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Stavenhagen (2003). ¿Por qué los derechos indígenas? En *Prevención de la violencia, atención a grupos vulnerables y los derechos humanos. Los derechos de los pueblos indígenas. Fascículo 1* México: CNDH.
- Von Wobeser, G. (2011). Los indígenas y el movimiento de Independencia. En Estudios de cultura náhuatl. Vol. 42 México agosto de 2011.

Acerca del Autor

Dr. Francisco Huerta Zavala

Doctor investigador en *Estudios Regionales* por la Universidad Autónoma de Chiapas. Doctor en *Educación* por la Universidad del Sur. Maestro en *Educación* por la Universidad del Sur. Maestro en *Educación y diversidad cultural* por la Universidad Pedagógica Nacional. *Licenciado en Ciencias de la Educación* por la Pontificia Studiorum Universitas Salesiana de Roma Italia. *Licenciado en Teología fundamental* por el Instituto teológico salesiano de Guadalajara Jalisco. *Licenciado en Psicología educativa* por la Normal Superior Juana de Asbaje de Zamora Michoacán. *Licenciado en filosofía* por el Instituto filosófico Salesiano de Guadalajara Jalisco. Profesor de *educación primaria* por La Escuela Normal “Anahuac” de Guadalajara Jalisco.



Resiliencia y empatía: habilidades que los docentes desarrollan durante su proceso de formación

Araceli Palacios Sánchez

Escuela Normal Experimental

“Fray Matías Antonio de Córdova y Ordóñez”

Resumen

Los conceptos resiliencia y empatía cobran importancia a partir de las situaciones vividas a causa de la pandemia por COVID-19 y la invasión de Rusia a Ucrania, hechos sensibles al dolor humano. Estos términos refieren a capacidades que poseen todos los individuos, pero que pocos desarrollan, por lo que se les consideran cualidades o aptitudes indispensables en la vida diaria del docente normalista y dentro de su aula de clases. El objetivo de esta investigación es demostrar que la resiliencia y la empatía son aspectos indispensables en la formación del docente y su desarrollo de habilidades socioemocionales. Para este propósito, se elaboró, validó y comprobó un cuestionario en el Google Forms distribuido en nueve categorías; como parte de su análisis, se consideró la categoría seis, relacionada con la resiliencia y empatía. Dicho material fue enviado durante febrero y marzo de 2022 a 97 docentes en formación, donde solo 90 respondieron, lo que permite considerarlo como un muestreo probabilístico. Con este cuestionario se obtuvo información relevante sobre la resiliencia y empatía como habilidades del docente en formación, quienes tienen claro lo indispensable de practicar estos conceptos en la vida escolar y personal para mejorar la educación y lograr que el alumno sea independiente, creativo y que tenga valores; es decir, que sea mejor ser humano.

Palabras clave: resiliencia, empatía, docente, formación, actitud, educación.

Introducción

Los conceptos *resiliencia* y *empatía* son indispensables en la vida del ser humano, pues diversos estudios realizados han demostrado que estas capacidades permiten que, a pesar de las adversidades vividas, un individuo logre resurgir, sobreponerse y seguir adelante con lo que tiene; además, este

tipo de personas sobresalen siempre entre los demás, ya que se observan como personas con actitudes positivas ante la vida y se les conoce como personas resilientes y empáticas. Individuos con estas características existen en diferentes ámbitos, como el social, económico, cultural y, por supuesto, en el educativo; en donde podemos encontrar a docentes y alumnos con dichas aptitudes y verlos desarrollarlas constantemente en su ámbito profesional y personal.

De esta manera, es preciso iniciar esta investigación abordando la etimología de uno de estos términos. La palabra resiliencia deriva del verbo en latín *resilio*, *resilire*, que significa “saltar hacia atrás, rebotar”. No obstante, existen teóricos que han definido la resiliencia y la empatía desde diferentes campos, tal como lo menciona Rutter (1992), quien considera que la resiliencia se caracteriza por ser un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida *sana*, viviendo en un medio *insano*.

Según el argumento anterior, una persona resiliente no siempre se forma desde un ambiente desfavorecido, pues se puede ver a niños que, incluso viviendo en hogares insanos, logran salir adelante sin el apoyo de su familia; lo que demuestra que la resiliencia se puede desarrollar a pesar de las adversidades.

Por su parte, Grotberg (1995) resalta que la resiliencia es como la capacidad humana universal para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas o, inclusive, ser transformado por ellas. La resiliencia es parte del proceso evolutivo y debe ser promovida desde la niñez. Por tal motivo, se puede mencionar que este aspecto evolutivo y biológico es importante para la vida del ser humano, ya que es mejor convivir con personas resilientes desde pequeños porque será un parteaguas para el futuro.

Grotberg (1995) también añade que la resiliencia es la interacción de factores provenientes de tres niveles diferentes, como: soporte social (yo tengo), habilidades (yo puedo) y fortaleza interna (yo soy y yo estoy). De esta manera, pone en tela de juicio que para ser una persona resiliente sea necesaria la capacidad de ver en sí misma que se puede y se es capaz de sobresalir desde donde se encuentre, que solo es cuestión de saber con qué se cuenta y a quiénes se tiene alrededor, además de sentir la capacidad de realizar lo que se proponga para sacar desde lo más interno todo el coraje y la mejor actitud para resurgir a pesar de las adversidades.

Por otro lado, para Luthar et al. (2000), la resiliencia es “un proceso dinámico que abarca la adaptación positiva dentro del contexto de adversidad

significativa” (p.543). Entre sus aportes está la aceptación de la resiliencia como algo que no es estático, sino que tiene ese dinamismo esperanzador, por lo que entre más positivo sea el contexto más significativo será ese proceso.

Para Maturana y Varela (1984), comentan que somos seres que vivimos en el acto de conversar, de esta manera, el espacio de relaciones consiste en grupos que conversan y que son parte de la cultura en la que se desarrollan los individuos. En otras palabras, esto se puede interpretar como “somos lo que decimos”; por lo tanto, los docentes están obligados a tener conversaciones sanas y positivas con sus alumnos, tratando de crear momentos de confianza y seguridad.

Al respecto, Cyrulnick (2002) incluye el término “tutor de desarrollo”, al referirse a la persona —profesional o no— que acepta al niño como tal, que cree en él y que en algún momento de su desarrollo tiene un papel de suma importancia. Este autor también emplea la expresión “tejer la vida” (*tricoter la vie*), como representación mental compatible con el desarrollo de estrategias de resiliencia y con la reconstitución de la estructura social. De acuerdo con Cyrulnick (2002), es importante hacer una buena labor con los alumnos, darles prioridad, hacerles sentir que le importan al docente, motivarlos para que sean capaces de salir de cualquier problema y apoyarlos con estrategias de resiliencia o ejemplos significativos que los ayuden a tomar las mejores decisiones en su vida escolar y personal.

Por su parte, Villalobos y Castelán (2012) explican que en “toda institución educativa el profesor tiene una función de guía, mediador y facilitador de aprendizajes significativos” (p.43). Por tanto, la resiliencia está relacionada directamente con estos ambientes de aprendizaje y con la forma en que afectan su desarrollo. Por lo que si el profesor genera un ambiente de aprendizaje amable y agradable con sentido humano, logrará que los estudiantes se sientan motivados y puedan ver un cambio en su quehacer diario, obteniendo con ello una realización personal.

De acuerdo con dichas autoras, el papel de un maestro es ser guía en el aprendizaje de los alumnos, así que es indispensable que se cree un clima positivo en el aula para lograr mejores condiciones de superación académica; cuando un alumno se siente motivado por su maestro, será capaz de lograr lo que se proponga en su vida personal y profesional, ya que para algunos de ellos la escuela es su única opción de supervivencia.

Henderson y Milstein (2003) se han dado cuenta de que no “solo los científicos sino también los educadores están empezando a entender la ne-

cesidad de fomentar un ambiente que la promueva en los jóvenes de hoy y los adultos del mañana” (p.32). Actualmente, se ha complicado todavía más la convivencia en sociedad con los problemas que existen como: el incremento de la violencia, inseguridad, secuestros, crimen organizado, entre otros que se han convertido en factores de riesgo que culminan en el fracaso escolar de muchos estudiantes. En consecuencia, es importante brindarles el apoyo necesario para evitar actitudes negativas ante estas situaciones que viven, así como fortalecerlos para que puedan salir adelante y crezcan en pensamiento y madurez, tratando que siempre consideren a la resiliencia como un recurso indispensable en la vida cotidiana.

Para lograrlo, se necesita entender que los alumnos requieren mejores condiciones de vida, fomentar en ellos los valores en el aula, crear ambientes más dinámicos e inclusivos donde puedan manifestar sus problemas y ser escuchados, motivarlos para que sean estudiantes resilientes, empáticos y mejores seres humanos.

A propósito de lo anterior, Uriarte (2002) opina que la familia resiliente constantemente se desenvolverá en una dinámica de interacción positiva, basada en el afecto y el apoyo mutuo, donde se protege a sus miembros de circunstancias negativas provenientes del entorno social y se estimula la formación y autonomía de los hijos. De esta manera, se ayuda a que sus integrantes sean competentes como futuros adultos; estas familias contribuyen al desarrollo de la resiliencia.

La escuela tiene un importante papel en la vida del ser humano, pero la familia es un factor principal al formar seres resilientes, debido a que se vincula más con lo emocional que con lo biológico; así, los padres están obligados a crear ambientes favorables para sus hijos y lograr que ellos puedan tener mejores oportunidades en la vida, al desarrollar, además, aptitudes de responsabilidad y resiliencia.

Anteriormente, se abordaron perspectivas teóricas sobre la resiliencia, vista desde su concepto hasta su importancia en los diferentes ámbitos, principalmente en el educativo; a continuación, es preciso retomar el concepto de empatía y los aportes teóricos que hacen al respecto algunos autores.

Etimológicamente, la palabra empatía deriva del griego *εμπάθεια* (εν, en el interior de, dentro y *πάθος*, padecimiento, lo que se siente); por lo tanto, si la simpatía es sentir con, la empatía es sentir desde dentro, pues hay una compenetración —me adentro en el otro— sin dejar de ser yo mismo y me identifico con él.

Desde el punto de vista de la psiquiatría y la psicología, es importante que la empatía no se confunda con la simpatía, pues la primera incluye participar e involucrarse con los sentimientos de otra persona y con su estado anímico, por lo que se origina en la identificación con otro individuo y al comprender de forma íntima su situación existencial (Wikipedia, s. f.).

Igualmente, en el ámbito educativo es indispensable que se dé importancia a la empatía, ya que es necesario saber escuchar a los alumnos y generar diálogos donde se manifieste la confianza que ellos necesitan encontrar para desarrollar actitudes empáticas, pues en muchas ocasiones no se le da la importancia en las aulas de clases.

De este modo, el maestro que demuestra una actitud empática con sus alumnos abre la puerta a diversas oportunidades de comunicación donde se propicie el diálogo, la participación y la cordialidad. Con ello, se favorecen diferentes aspectos psicológicos y emocionales que le servirán al estudiante para desarrollar confianza, aptitudes y actitudes más positivas en su vida escolar.

Según Goleman (1995), la empatía también es la actitud de una persona para reconocer las emociones en los demás; es decir, “es la capacidad de comprender los sentimientos de los otros y poder leer sus mensajes no verbales” (p.474). Además, dicho autor manifiesta que la falta de sintonización en la infancia puede tener un elevado costo emocional que se percibirá, incluso, en la vida adulta. De acuerdo con Goleman (1995), es imprescindible que el niño se forme lo más adecuado posible a sus necesidades, según las exigencias sociales, porque de ello depende el éxito o el fracaso que pueda tener en su vida.

Por su parte, Rojas (2020) cree que para que los profesores puedan desarrollar empatía en el ámbito educativo tienen que comprender de manera profunda las situaciones personales y sociales de los estudiantes, procurando su cuidado y preocupación para responder a sus emociones, respondiendo con compasión y sin perder de vista el aprendizaje del estudiante. De esta forma, se cree fundamental que el docente *se ponga en los zapatos* de sus alumnos, que propicie su acercamiento, exprese su preocupación y les de acompañamiento pedagógico y psicológico.

Desafortunadamente, pocas veces se enseña a ser empáticos en las escuelas, los profesores se dedican a enseñar ciencias, sin recordar que un alumno empático aprende mejor y lo demuestra en cada acción positiva que desarrolla con sus compañeros y con el mismo.

En los profesionales de la educación la empatía es fundamental para una mayor aproximación, encuentro y aceptación del otro y, por tanto, para una mejor relación educativa. Así pues, la empatía puede ser relevante en aspectos como la promoción del desarrollo personal del alumnado. (Quinlan, 2016, p.1041).

Para conocer las necesidades de los alumnos, es necesario que exista este acercamiento al que refiere Quinlan (2016), pues si se quiere ser empático es preciso entender al otro y no dejar de lado la empatía en las aulas de clase.

En torno a lo anterior, Chacón y Romero (2014) comparten que cuando los niños están expuestos a actos empáticos que realizan los profesores les puede ayudar a que demuestren comportamientos similares, favoreciendo así la adaptación escolar y social del alumnado. Es momento de enseñar con el ejemplo que lo que se dice coincida con lo que se hace, solo así se podrá lograr que el alumno se beneficie y desarrolle su empatía y resiliencia.

Sobre la comunicación empática, Matamoros (2000) sostienen que para que ésta sea de buena calidad debe cumplir con los requisitos básicos, considerando la empatía como el principal de ellos, de tal forma que este tipo de comunicación sea positiva si se busca ser escuchado y tomado en cuenta; por lo tanto, se debe conocer por lo que el alumno está pasando, proceso que a veces es complicado pero necesario, pues permite ganar la confianza del alumno y poderlo apoyar en su transitar.

Por otra parte, Steiner (1997) cree que cuando los momentos de armonía o ausencia de ésta se repiten constantemente entre padres e hijos conforman las expectativas emocionales que los adultos demuestran en sus relaciones íntimas; en consecuencia, se determina que la relación entre padres e hijos es fundamental para un oportuno desarrollo y crecimiento de la empatía en la adolescencia de cualquier persona. De esta manera, la familia y la escuela son indispensables para que el individuo pueda desarrollar la empatía y, como afirma Steiner (1997), manejar adecuadamente los momentos positivos y negativos que se viven en la unión familiar, eventos clave para tener relaciones adecuadas con otro individuo.

La resiliencia y empatía son conceptos diferentes, pero se deben considerar juntos, ya que tienen gran relevancia en los diferentes ámbitos de la vida, especialmente en el educativo, porque, si se logra que los alumnos sean resilientes y empáticos, tendrán mejores oportunidades y serán mejores seres humanos y, con sus acciones oportunas, podrán beneficiar el mundo.

Método

El objetivo de la siguiente investigación es demostrar que la resiliencia y empatía son aspectos indispensables en la formación del docente para desarrollar habilidades socioemocionales en sus alumnos y en ellos mismos.

El enfoque metodológico de esta investigación es de corte cuantitativo, originada a partir de observaciones realizadas, cuyos datos son comprobables de forma estadística; este trabajo también es de tipo indagatorio, interpretativo y de análisis, con la finalidad de entender la realidad de los datos estadísticos; además, es descriptivo porque, a partir de la información recabada, se habrá de definir, clasificar o resumir para su mejor comprensión y presentación. La variable consiste en hacer que la resiliencia y empatía se traduzcan en forma de vida para mejorar el comportamiento socioemocional del ser humano.

Como parte de la muestra de esta investigación, se elaboró y aplicó un instrumento en Google Forms a 97 docentes en formación de la licenciatura en Educación Preescolar de la Escuela Normal Experimental “Fray Matías Antonio de Córdova y Ordóñez”, de San Cristóbal de las Casas, Chiapas; de los cuales, 88 son mujeres y 9 hombres, que hacen el total de la población. No obstante, del total, conforman la muestra 90 docentes en formación que respondieron la encuesta; por lo que se considera un muestreo probabilístico por la cantidad representativa de la misma, ya que también fueron elegidos de forma aleatoria.

El cuestionario se aplicó de manera digital, en un período comprendido de enero a marzo de 2022; los datos obtenidos serán útiles para el desarrollo y análisis de esta investigación.

Tabla 1. Estadística de maestros en formación de la licenciatura en Educación Preescolar

Grado Semestral	Hombres	Mujeres	Total	Mujeres que respondieron a la encuesta	Hombres que respondieron a la encuesta
Segundo	3	22	25	23	3
Cuarto	2	23	25	20	2
Sexto	3	22	25	20	3
Octavo	1	21	22	18	1
Total de alumnos	9	88	97	81	9

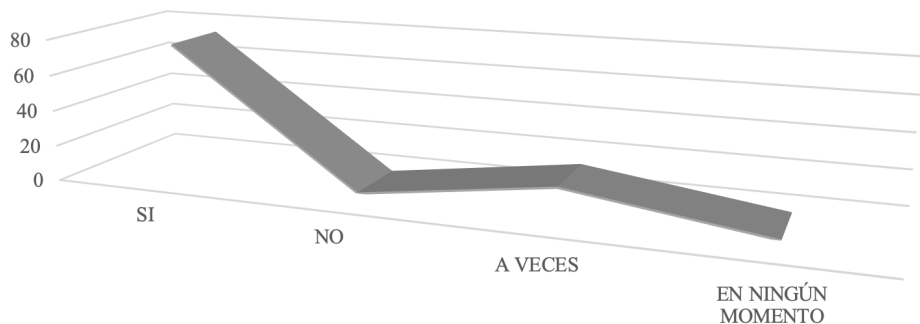
Como parte del instrumento utilizado, cuestionario en el Google Forms, se plantearon 65 preguntas, donde 5 correspondían a datos personales y 60 de contenido, distribuidas en 9 categorías anteriormente mencionadas; cabe aclarar que esta investigación únicamente retoma la sexta categoría que corresponde al tema de resiliencia. En dicho apartado se encuentran 8 interrogantes de la pregunta 30 a la 37, de las cuales se anuló solo una, por lo obvio de su respuesta, la cual fue valorada en un 100% en su respuesta, por lo que se dejó fuera en este análisis.

Debido a que este cuestionario digital se envió a 97 alumnos en formación, pero solo 90 respondieron y enviaron el instrumento, esta información será de gran utilidad para el análisis del tema en cuestión.

Resultados

Al revisar y analizar las respuestas recibidas, con el propósito de comprobar los resultados de la investigación, se elaboraron 7 gráficos para una mejor interpretación de los datos y cuadros descriptivos que permitieron inferir e interpretar la información obtenida mediante la aplicación del instrumento, durante el proceso del trabajo de investigación. A continuación, se presentan los gráficos y el análisis realizado a cada uno de ellos, como notas de interpretación.

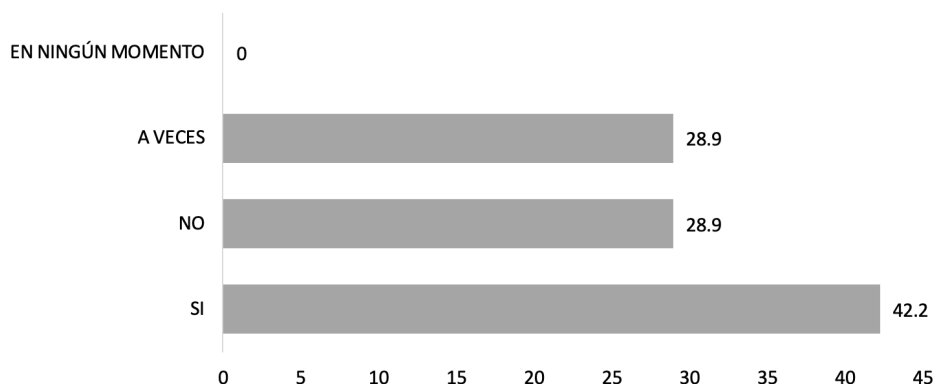
Gráfica 1. Capacidad para practicar la empatía y la resiliencia



	SI	NO	A VECES	EN NINGÚN MOMENTO
Serie 1	75	0	15	0

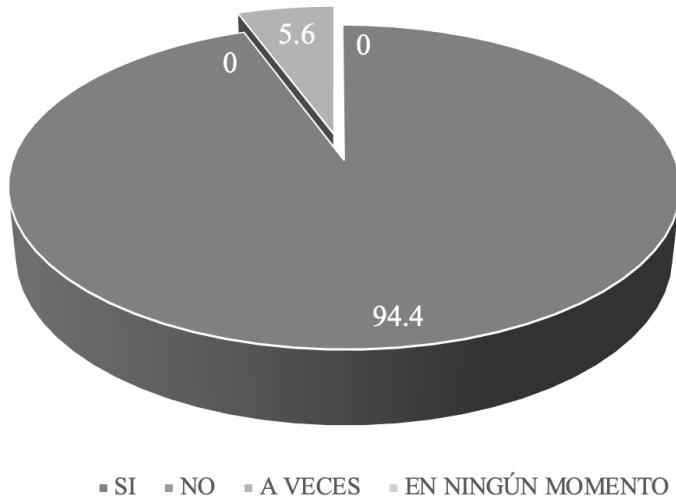
En esta primer gráfica se puede ver que 75 personas respondieron que sí a la encuesta, lo que significa que un total del 83.3% de los docentes en formación es capaz de poner en práctica la empatía y el respeto por los demás, mientras que el 15% solo a veces los practica, lo que refiere a que, de alguna manera, el ser humano ha cambiado la perspectiva de apoyar y respetar a los demás, situación que revela lo indispensable del desarrollo y práctica de estos conceptos en la escuela de cualquier nivel, con la finalidad de lograr que los alumnos sean más empáticos con sus compañeros en cualquier situación escolar

Gráfica 2. Puesta en práctica de la frase
“toda pérdida trae una ganancia”



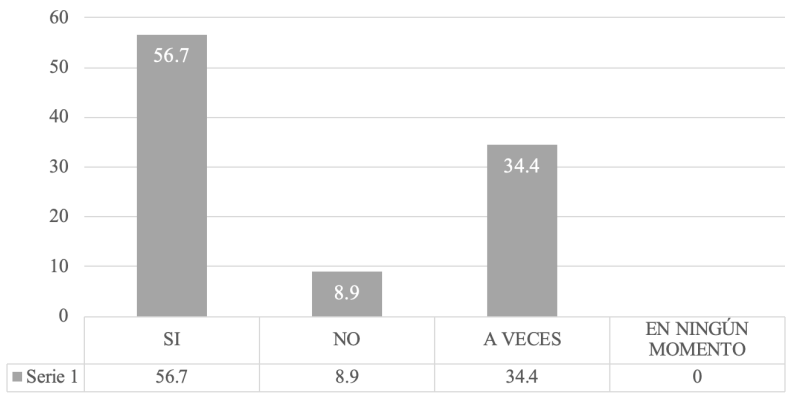
Aquí se puede visualizar que el 42.2%, correspondiente a 38 personas, sí ha puesto en práctica esta frase, a veces es complicada entender; mientras que el 28.9% no la ha puesto en práctica y el 28.9%, que son 26 personas, respondió que solo a veces. Sin embargo, cabe resaltar que es difícil entender por qué es necesario aplicar en la vida esta frase, ya que permite sacar una ventaja ante la vida y se puede considerar como una oportunidad más ante las adversidades; si se lleva a la vida escolar, es una esperanza para los alumnos más desfavorecidos, la oportunidad que esperan de su maestro y de sus compañeros; para sentirse que se puede ser un buen alumno, con la capacidad de desarrollar buenas aptitudes y actitudes dentro del entorno escolar, profesional y personal.

Gráfica 3. Importancia de desarrollar habilidades resilientes en los alumnos



Esta tercera gráfica demuestra que, afortunadamente, los docentes en formación tienen clara la importancia de desarrollar habilidades resilientes en sus alumnos, pues se observa que la mayoría de ellos, 94.4%, comparte este pensamiento; a diferencia del 5.6% que indica que sólo a veces desarrolla esas habilidades en los alumnos. De esta forma, se evidencia la importancia de trabajar con el 5.6% y recalcar lo imprescindible de desarrollar este tipo de habilidades en las aulas escolares, porque sin ellas los alumnos se estarían perdiendo de una gran oportunidad de aprender y resurgir de los problemas emocionales que muchos de ellos tienen y no saben hacia dónde dirigirse y, peor aún, cómo resolverlos por más grandes que parezcan, además de hacerles saber que no están solos.

Gráfica 4. Círculos de personas que valoran la resiliencia



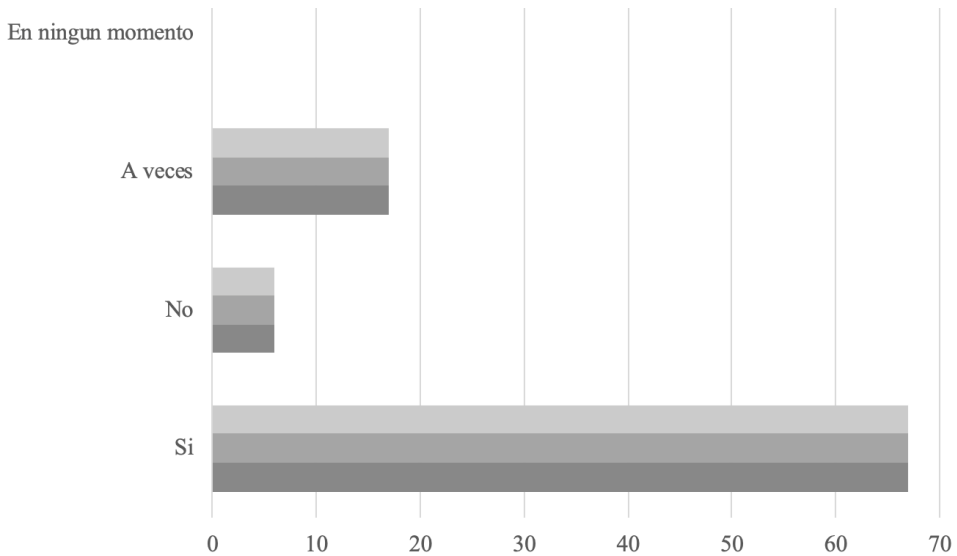
En esta gráfica se puede apreciar qué tan importante es que los docentes en formación tengan círculos o personas cercanas que valoren la resiliencia. Afortunadamente, el 56.7% 51 encuestados, cuenta con personas cercanas resilientes, aunque el 34.4%, 31 encuestados, solo a veces se encuentra rodeado con este tipo de personas; pero, es preocupante que el 8.9%, o sea 8 encuestados, no cuente con este tipo de compañía. Desafortunadamente, en la actualidad, existen personas que ni siquiera saben qué es ser resiliente; no obstante, se puede seguir pidiendo a los alumnos que busquen ayuda y apoyo de personas resilientes, quienes les permitirán ver la vida de diferente manera, pues este tipo de personas se caracteriza por ser más optimistas y un gran apoyo para quien que necesita salir adelante.

Gráfica 5. Participación con personas resilientes



En esta gráfica, el 46.7%, que corresponde a 42 personas, respondió que sí participa interactivamente con personas resilientes; mientras que el 8.9%, un total de 8 personas, respondió que no; y el 44.4%, 40 personas, respondió que solo a veces interactúa con este tipo de individuos, por lo que se evidencia lo necesario de trabajar con quien no cuenta con este tipo de interacción y mostrarles lo importante de buscar acercarse a personas con esta característica para mejorar su bienestar emocional; además de alejarse de quien no beneficia su resiliencia, factor que le permitirá tener mejores resultados en su vida diaria.

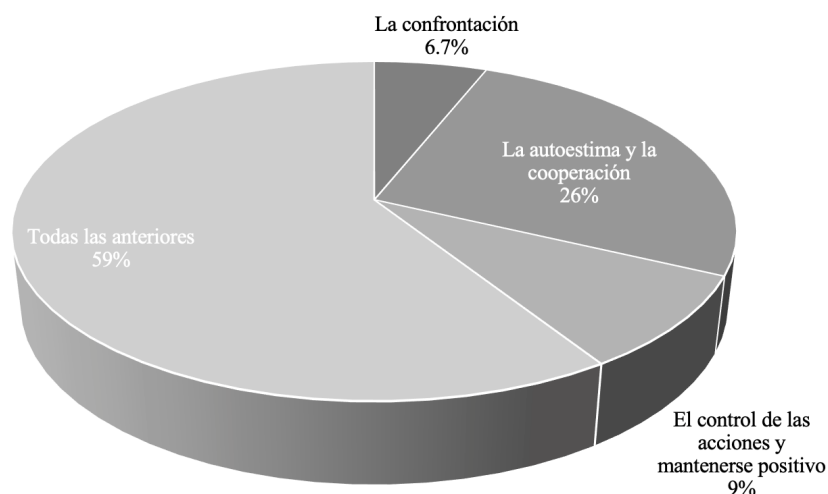
Gráfica 6. Alumno resiliente=alumno seguro de sí mismo



En educación es importante desarrollar conductas resilientes en los alumnos, por ende, se obtendrán mejores prácticas educativas. En esta gráfica se puede observar que 67 personas han comprendido que es benéfico ser resiliente para lograr mejores resultados en el aula; sin embargo, 17 personas consideran que un alumno resiliente solo a veces es más seguro de sí mismo; por otro lado, 6 personas dicen que no significa seguridad en sí mismo. Dicha situación refleja que la mayoría sabe que si en el grupo escolar existe un alumno resiliente, dicho individuo será más seguro en todo

lo que realice, trabajará con más entusiasmo y, mejor aún, apoyará a sus compañeros cuando le pidan ayuda o se las brindará cuando la necesiten.

Gráfica 7. Factores que se deben potenciar para trabajar la resiliencia y empatía



En esta gráfica se representan los factores que se deben potenciar para desarrollar la resiliencia y empatía en el proceso formativo de los futuros docentes, por lo que se puede observar que el 6.7% eligió que se debe tomar en cuenta la confrontación; el 9% dijo que se debe considerar el control de las acciones y mantenerse positivo; el 26% escogió la autoestima y la cooperación; y el 59% manifestó que todos los anteriores se deben potenciar, proyectando esta opción como la más viable y certera para esta interrogante.

Discusión y conclusión

Es importante discutir un poco sobre esta temática tan interesante e indispensable en el espacio escolar, pues para que un docente en formación posea habilidades resilientes y empáticas es necesario que, primeramente, su maestro sepa si es capaz de practicarlas acompañadas del respeto hacia los demás; afortunadamente, como se pudo observar en la Gráfica 1, el 83% de los encuestados afirmó practicarlas.

También resulta indispensable empezar a ver la vida de otra manera, de una forma más positiva, considerando la pérdida como algo de ganancia, considerando que, a veces, perdiendo se gana. Por ello, en la Gráfica 2 se puede ver que el 38% de los docentes en formación respondieron que sí han implementado la frase “toda pérdida trae una ganancia”, mientras que el 28% solo lo ha hecho a veces y el 28% no lo ha practicado, lo que posiblemente puede deberse a desconocer la frase o, simplemente, por no tener la oportunidad de ponerla en práctica.

Además, el docente en formación debe tener conocimiento de la importancia de desarrollar habilidades resilientes en sus alumnos, pues estas le permitirán tener como estudiantes a mejores seres humanos y, como se reflejó en la Gráfica 3, el 94.4% sí lo considera importante, lo que significa que el maestro tiene claro que la resiliencia es una habilidad indispensable en el desarrollo de los alumnos.

Por otra parte, en la Gráfica 4 y 5, se destacó que no solo es importante desarrollar estas habilidades, sino que también es imprescindible que el maestro y los alumnos cuenten con personas que valoren, practiquen y visualicen la resiliencia como un modo de vida, lo que será de gran utilidad en su vida personal y profesional. Así, el 56% sí cuenta con estos círculos resilientes y el 42% de la Gráfica 5 refiere a que, además de contar con este tipo de personas, también los encuestados lo ponen en práctica.

La Gráfica 6 fue una invitación al análisis acerca de que sí el docente en formación cree que un alumno resiliente es una persona más segura de sí misma, por lo que se observó que el 74.4% sí lo cree y lo observa en las aulas de clases, cuando los alumnos resilientes son más independientes y ven esta característica como oportunidad para mejorar cada día; además, se considera que son más optimistas porque, aunque no siempre les vaya bien en la escuela o en sus calificaciones, siempre verán los problemas como una posibilidad para mejorar lo que hacen y transmiten.

Finalmente, en la Gráfica 7, que corresponde a los factores que se deben potenciar para trabajar la resiliencia y empatía, el 23% eligió la autoestima y la cooperación, el 8% mencionó que debe incrementarse el control de las emociones, mientras que el 6% cree que la confrontación; afortunadamente, el 58% de los docentes en formación consideraron importante potenciar todos estos factores, pues representan una área de oportunidad para que los alumnos desarrollen aptitudes y actitudes positivas ante la vida escolar y personal.

A manera de conclusión, se puede decir que lo analizado en esta investigación evidencia que el docente en formación tiene clara la importancia de estos dos conceptos en la escuela; además, que reconoce que cuando se habla de empatía y resiliencia en la educación refiere a poner en práctica habilidades relacionadas con la aceptación del otro, con ponerse en su lugar y reconocer la capacidad de algunos individuos de resurgir a pesar de las adversidades. Por lo tanto, el maestro debe estar preparado para desarrollar dichos puntos y tener características positivas en su formación.

Si se considera que la vida ha cambiado por diversas causas (como la pandemia y el encierro) que llegan a conducir a tomar dos caminos, uno es sobrellevar todo con aceptación y el otro es de traumas y miedos que surgen en diferentes momentos de la vida, se puede notar que la empatía y resiliencia es la llave maestra que abre un mundo a nuevas oportunidades, tal como el acompañamiento de personas positivas y la distancia de las negativas; o de reconocer que todos los humanos tienen problemas pero que siempre existirá la posibilidad de resolverlos y salir adelante con una mejor actitud; que existe la oportunidad de ser mejores docentes al reconocer las necesidades de los alumnos para lograr motivarlos a ser mejores alumnos y, por tanto, mejores seres humanos.

Referencias Bibliográficas

- Castelán, E., & Villalobos, E. M. (2005). *La resiliencia en la educación*. Recuperado de http://educespecialjujuy.xara.hosting/index_html_files/RE-SILENCIA%20EN%20LA%20EDUCACION.pdf
- Chacón, L., & Romero, J. (2014). Aprendizaje de las conductas empáticas en un grupo de preescolares 2014. 42 p. Tesis (Grado en Psicología)–Facultad de Psicología, Universidad de la Sabana, Chía, 2014.
- Clark, A. (1999). *Estar ahí. Cerebro, cuerpo y mundo en la nueva Ciencia Cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Cyrlunick, B. (2002): *Los patitos feos*. Barcelona: Gedisa.
- Editorial. (2005). *Revista de Psicodidáctica*, 10(1),5 Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/175/17514745001.pdf>
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

- Grotberg, E. (1995b). *The international resilience project: Promoting resilience in children*. Wisconsin: Universidad de Wisconsin.
- Henderson, N., & Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Infante, F. (2005). La Resiliencia como proceso: una revisión de la literatura reciente. En A. Melillo & E. Suárez. *Resiliencia descubriendo las propias fortalezas*, (p. x-x). Buenos Aires: Paidós.
- Luthar, S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.
- Matamoros Franco, N. (2000). Hermenéutica analógica, comunicación y empatía. *Analogía filosófica: Revista de Filosofía, Investigación y Difusión*, 14(7), 1-8.
- Maturana, H., & Varela, F. (1984). *El árbol del conocimiento*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Quinlan, K. (2016). Developing student character through disciplinary curricula: an analysis of UK QAA subject benchmark statements. *Studies in Higher Education*, 41(6), 1041-1054,
- Revista Electrónica de Psicología Iztacala. 14, (4), 2011 Solo debe citar un artículo de aquí, no sé cuál es.
- Rojas, I. (2020). *Educación a distancia con empatía*. Recuperado de <https://blog.lirmi.com/educacion-a-distancia-con-empatia>
- Rutter, M., & Rutter, M. (1992). *Developing minds: Challenge and continuity across the life Span*. Londres: Penguin Books.
- Steiner, C. (1997). *La educación Emocional*. Buenos Aires, Argentina: Grupo Zeta.
- Uriarte, J. (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo *Revista de Psicodidáctica*, 10, (2), 61-79.
- Usategui, E., & Del Valle, A. I. (2009). Luces y sombras de la función docente desde la mirada del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(2), 19-37.
- Villalobos M., & Castelán, E. (2006). Resiliencia el arte de navegar en los torrentes. *Revista Panamericana de Pedagogía*. 8, 287-303.
- Villalta., M. A. (2010). Factores de resiliencia asociados al rendimiento académico en estudiantes de contextos de alta vulnerabilidad social. Universidad del Desarrollo, Chile, *Revista de Pedagogía*, 31(88).
- Werner, E. E. (2003). Prólogo. En N. Henderson y M. Milstein (Eds.): *La resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Acerca del Autor

Dra. Araceli Palacios Sánchez

Araceli Palacios Sánchez, nació de la Ciudad de Villaflores, Chiapas, actualmente radica en la Ciudad de San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Tiene el Grado de Doctor en Educación, por la Universidad del Sur. Es parte de la estancia posdoctoral, avalada por la Unimeso, México, y la Universidad de la Serena, de Chile, en el marco de la Cátedra Internacional de Interculturalidad y Pensamiento Crítico. Es académica por más de 26 años en la Escuela Normal Experimental “Fray Matías Antonio de Córdova y Ordóñez” ubicada en San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Fue Subdirectora Académica y Directora de la Escuela Normal Experimental “Fray Matías Antonio de Córdova y Ordóñez”. Es asesora de los alumnos de Séptimo y Octavo Semestres de la Licenciatura en Educación Preescolar. Es Revisora del Documento Recepcional en la modalidad del informe de prácticas profesionales y tesis. Es Sinodal de Exámenes Profesionales de la misma Licenciatura. Es miembro activo de la Comisión de Titulación de la Licenciatura en Educación Preescolar, en la misma Institución educativa. Ha participado como Conferencista Internacional en diversos eventos académicos en la Universidad la Serena de Chile, Universidad Pedagógica de la Habana, Cuba. Ha participado además como conferencista a nivel nacional en la Universidad Mesoamericana, México, Escuela Normal Experimental “Fray Matías Antonio de Córdova y Ordóñez”, entre otras. Ha impartido Conferencias y Talleres en Instituciones de Educación Básica, Educación Media y Educación Superior. Ha participado en Intercambios Académicos Internacionales, Intercambio de Directivos de Escuelas Normales de México en Poitiers, Francia, Intercambio Académico para Directivos del Nivel Superior, desarrollado en Buenos Aires, Argentina, Intercambio Académico Pedagógico, en la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona en la Habana, Cuba. Intercambios Nacionales con diferentes Escuelas Normales del País. Es autora del capítulo 4, del Libro Enseñar y Aprender después de la Pandemia.



La salud mental, un desafío ante el estrés académico en docentes de formación inicial

Patricia Velasco Domínguez

Escuela Normal Preescolar "Lic. Manuel Larraínzar"

Resumen

La siguiente investigación muestra resultados sobre el estado de estrés que presentaron las docentes en formación de una Escuela Normal en México, asociado a la pandemia por COVID-19. Estos resultados se logran determinar a partir de la aplicación de la escala diseñada para el siguiente estudio. Es importante reconocer que la pandemia por Covid-19 puso al mundo entero a vivir en una gran crisis sociosanitaria, supuso el establecimiento del estado de alarma del mundo entero y el confinamiento de su población, obligando a repensar los aprendizajes en instituciones educativas. Esta investigación tuvo como objetivo principal conocer los niveles de estrés que vivieron las docentes en formación inicial durante la pandemia y sus implicaciones; para este fin se usó la metodología transversal cuantitativa, con la aplicación de una escala construida y validada, dividida en cuatro subescalas, integrada por 76 ítems. Entre los resultados obtenidos fue posible conocer el nivel de estrés que las docentes en formación de educación inicial tuvieron durante la pandemia, así como los conocimientos que estas tienen con respecto a temáticas generales de salud mental. Este estudio tiene un muestreo probabilístico con enfoque cuantitativo, en el que participan 96 alumnas.

Palabras clave: salud mental, resiliencia, estrés, ansiedad, depresión, empatía.

Introducción

La epidemia causada por la enfermedad del coronavirus desde el 2019 (COVID-19) significó un reto trascendental para la salud pública de todo el mundo (Wang, 2020), tanto a nivel físico como psicológico. El foco de este brote comenzó en la ciudad de Wuhan (provincia de Hubei), en China, el 31 de diciembre de 2019, con casos de neumonía de etiología desco-

nocida (Hui, 2020). Fue tal su acelerada propagación, para la fecha del 30 de enero de 2020, que fue inminente que el Comité de Emergencias y el Director General de la Organización Mundial de la Salud (OMS) declararan el brote en el mundo por COVID-19 como una emergencia de salud que se presentaba como una enorme preocupación internacional.

La pandemia ha dejado enormes consecuencias sanitarias, sociales, económicas y psicosociales que se fueron asociando a diferentes niveles de ansiedad, estrés, así como alteraciones emocionales en la población general.

Es posible que los efectos se vayan haciendo mayores. Vivimos en una sociedad más informada con respecto a temas de salud mental, que busca comprender problemas como la depresión, ansiedad, preocupación, temor, agresividad y apatía para repensar que, finalmente, éstos nos pueden llevar al estrés.

Los efectos sobre la salud mental que dejan las medidas adoptadas ante una situación como lo fue la pandemia tuvieron consecuencias que perjudicaron a la población en diferentes niveles, tanto individuales, como sociales. Sin embargo, hoy se evidencia que fueron necesarias para tratar de reducir la propagación del COVID-19. Brooks (2020) indica que, ante la situación de la pandemia, las personas pueden presentar reacciones psicológicas durante el periodo de cuarentena o el confinamiento.

El confinamiento ha generado consecuencias que no favorecieron la salud mental y se consideran negativas para la población general, se observó un aumento significativo de síntomas que ayudaron a comprender aspectos sobre los diferentes síntomas que podían generar el estrés; se estudiaron términos como estrés postraumático (TEPT), ansiedad, depresión y estrés académico. La evidencia reciente también indica que ser más joven habría actuado como factor de riesgo para poder desarrollar diferentes problemas de salud mental que están asociados al COVID-19. Esta pandemia se asocia con la pérdida de hábitos saludables, violencia intrafamiliar y el abuso de nuevas tecnologías.

En los jóvenes fueron eventos diferentes los que adquirieron un carácter estresante, y éstos permitieron tener diversas reacciones de autoconfianza, timidez y ansiedad en el desarrollo de estrategias de afrontamiento y de continuidad hacia su preparación. Todo esto los llevó a que el confinamiento impactara su vida en general de manera desfavorable.

Después de más de dos años, los adolescentes estarían inmersos en una serie de demandas emocionales que se manifestaron con más fuerza por el distanciamiento social, estas exigencias se convierten potencialmente en

grandes factores estresores de la pandemia. Es bien conocido que los trastornos de origen mental siguen convirtiéndose en una prioridad de salud pública. Diferentes investigaciones señalan que una característica principal en el área de la salud mental enfoca su atención en la comunidad universitaria, logrando así diversos estudios que indican que los trastornos depresivos y de ansiedad en estudiantes de nivel superior se presentan en un mayor índice, comparados con la población general.

En tal sentido, la Organización Mundial de la Salud (OMS) plantea que todas las amenazas y las diferentes medidas utilizadas para su prevención y propagación, así como la influencia de las medidas, causaron un fuerte impacto psicológico en las sociedades. Entre los adolescentes, es importante considerar los estresores en su desarrollo, puesto que existen numerosos hechos que desequilibran la interacción del adolescente en su entorno (Ávila-Espada, Felipe y Gonzalo, 1996). Por esta razón, conviene tener conocimiento de los factores estresantes, que son parte del día a día de los jóvenes.

Los estresores se encuentran en la base de adolescentes embarazadas, con tendencias suicidas o que sufren de adicciones. Diversos factores se suman a su estrés, tales como la tecnología y los efectos terribles de la pandemia. Así, en la pandemia, el uso de la tecnología para algunos resultó ser un verdadero desafío, generando incluso depresión, ansiedad y estrés; además, se hace de conocimiento público el temor a manifestar tener miedo de poder contagiarse, el cuidado de familiares enfermos, el confinamiento en los hogares y la reducción del ingreso familiar. Todos estos son factores que elevaron los niveles de estrés de millones de familias.

Todo ello supone dificultades para la vida cotidiana. Uno de los espacios en donde se pudo observar fue la escuela; se generó un cambio indiscutible a un sistema en línea. Los altos niveles de exposición frente al computador en algunos casos o la preocupación por la conectividad fueron generando estrés por tiempo prolongado, afectando así la capacidad de aprendizaje. El estrés se ha percibido en múltiples y diversas situaciones, como en las relaciones familiares, laborales, amorosas, de pareja, de tipo sexual, por duelo, enfermedad, etc. Otros factores que también se estudiaron como medios desencadenantes de estrés, lo constituyeron el ambiente escolar y académico.

Los diferentes estudios del estrés en el ámbito educativo se remontan a finales del siglo XX y principios del XXI, como un momento que

determina distintos aportes significativos (Barraza, 2003; Carmel y Bernstein, 1987; Hall, 2005; Naranjo, 2009; Robotham y Julian, 2006). El enfoque psicológico aborda el estrés desde una dimensión sistémica y cognoscitivista. Los aportes teóricos asumen el modelo transaccional del estrés enunciado por Lazarus (2000) y Folkman (1991), en el que se establece que los procesos asociados al aprendizaje del individuo juegan un papel determinante en la aparición del estrés.

Hoy la sociedad en general nos impulsa a reincorporarnos poco a poco a las diferentes actividades que dos años atrás eran comunes y permitían desarrollar diferentes capacidades de autocuidado, amor a nosotros mismos y crecimiento; irremediamente aprendimos de la experiencia propia, de la manifestación y vivencias del otro. El estrés es un fenómeno esencialmente de origen adaptativo que ha acompañado al ser humano desde el inicio de la civilización; para ejemplificar su presencia podemos plantear su aparición a través de un proceso constituido por tres momentos: percepción del peligro o amenaza, reacción de alarma y la acción generada como respuesta. En el inicio de este proceso, el ser humano percibe las situaciones que representan un riesgo, por ejemplo, una amenaza o un peligro para su integridad personal.

El estrés provocado por la pandemia del COVID 19, específicamente en la población mexicana, hace referencia a una serie de reacciones que fueron consideradas como alarma del inminente peligro que se encontraba sobre la población. Una vez identificada la situación potencialmente generadora de peligro y estando el cuerpo preparado para actuar, sobreviene la acción para conservar su integridad personal.

Sabemos que los trastornos mentales constituyen una prioridad en salud pública, considerando que se encuentran entre las causas más importantes de morbilidad y por esta razón son de atención primaria; diferentes investigaciones en el campo de la salud mental han fijado su atención en la población universitaria, y señalan que los trastornos depresivos y ansiosos en estudiantes universitarios presentan una mayor tasa, en comparación con la población en general.

Por otra parte, las estrategias de afrontamiento dirigidas a la emoción no resuelven el problema. Se centran en la emoción más que en la acción (Osorno et al., 2010), como en las estrategias de evitación. Por esta razón, se considera que haría falta implementar estrategias como la aceptación de

lo que se vive, la flexibilidad para adaptarse a nuevas situaciones, la acción planificada para avanzar y buscar indiscutiblemente una nueva realidad.

Si bien es cierto que con la pandemia se ha puesto de relieve que la ansiedad sigue siendo un tema de gran importancia, su estudio por parte de la Psicología realmente ha sido tardío, siendo tratado solo desde 1920. Según el Diccionario de la Real Academia Española (vigésima primera edición), el término ansiedad proviene del latín *anxietas*, refiriéndose a un estado de agitación, inquietud o zozobra del ánimo y, suponiendo una de las sensaciones más frecuentes del ser humano, siendo ésta una emoción complicada y displacentera que se manifiesta mediante una tensión emocional acompañada de un correlato somático (Ayuso, 1988; Bulbena, 1986).

Tanto la ansiedad como el miedo tienen manifestaciones parecidas, en ambos casos se aprecian pensamientos de peligro, sensaciones de aprensión, reacciones fisiológicas y respuestas motoras; por eso, algunos autores utilizan indistintamente un término u otro (Cambell, 1986; Thyer, 1987). Además, ambos se consideran mecanismos evolucionados de adaptación que potencian la supervivencia de nuestra especie (Thyer, 1987). Johnson y Melamed (1979) indican que la ansiedad se diferencia del miedo, ya que la primera consiste en la emisión de una respuesta más difusa, menos focalizada, ocurriendo sin causa aparente y quizás mejor descrita como aprensión para el individuo. La característica más llamativa de la ansiedad es su carácter anticipatorio, es decir, posee la capacidad de prever o señalar el peligro o amenaza para el propio individuo, confiriéndole un valor funcional importante (Sandín y Chorot, 1995).

Otros problemas tienen que ver con el estrés. Respecto al estrés, Vega, Hernández, Juárez, Martínez, Ortega y López (2007) han encontrado que no es un proceso exclusivo de los adultos, sino que también los niños pueden experimentarlo. Sin embargo, las situaciones que lo desencadenan son diferentes en cada grupo de edad.

Hay diferencias por género en el nivel de estrés y en las estrategias de afrontamiento. González et al. (2002) afirman que los adolescentes de ambos sexos usan estrategias dirigidas a resolver el problema y un afrontamiento improductivo, pero, después de hacer una comparación, encontraron que las mujeres se centran en las formas de relacionarse con los demás y el afrontamiento improductivo, mientras que los hombres se centran en un afrontamiento de distracción física, en ignorar el problema y en reservar el problema para sí; en contraste con nuestros resultados, las mujeres presen-

tan estrategias centradas en la emoción y los hombres emplean estrategias centradas en la acción y reportan un menor nivel de estrés. Los niños y adolescentes constituyen un colectivo de especial vulnerabilidad.

La pandemia, por tanto, ha tenido consecuencias sanitarias, socioeconómicas y psicosociales que se asocian a mayores niveles de ansiedad, estrés y de alteraciones emocionales en la población general. De manera particular, nuestro interés se centra en evaluar la relación estrés-emoción-afrontamiento en los adolescentes, durante la transición de la niñez a la edad adulta, etapa en la cual se experimentan cambios físicos, psicológicos y sociales que se acompañan de la obtención de habilidades necesarias para la vida adulta, estableciendo su identidad e independencia (Craig, 1997).

Sin duda, se está enfrentando una grave crisis sanitaria, pero también se trata de una gran oportunidad para generar cambios, especialmente en la Educación para la Salud.

Tabla 1. Autores y dimensiones abordadas en temáticas de salud mental y pública

Autores	Dimensiones abordadas en temáticas de salud mental y pública
Craig (1997)	Carácter estresante.
Frydenbervg y Lewis (1996)	Confianza, timidez y ansiedad.
Cumsille y Martínez, 1994; Méndez y Barra, (2008)	Apoyo social.
Nava y Vega, (2008); Vega, Martínez, Nava y Soria, (2010)	La calidad de red.
Gómez, 2007; Del Barrio, (1990); Del Barrio, Frías y Mestré, 1994; Mestré, (1992); Oster y Caro, 1990; Rutter, (1989)	Originar la presencia de problemas tales como depresión.
(McCubbin, Needle y Wilson, (1985), (Zimmerman, Ramirez- Valles, Zapert y Maton, 2000)	Conductas de riesgo. Rebeldía.
(Younga, Russelb y Powersa, 2004)	Abuso de sustancias.
(Serrano y Flores, 2005)	Suicidio.

De acuerdo con Nutbeam (2019), la alfabetización en salud se convierte en una necesidad de primer orden; ésta debería impartirse como una habilidad que busca identificar el ingreso a la información de salud, para acceder a la evaluación y así entenderla; sobre todo, comprenderla, interiorizarla y cumplirla o ejecutarla. Ésta es la forma de comprender la importancia de acercarnos a una alfabetización que nos permita reflexionar desde tres niveles: una que permita favorecer habilidades básicas de lectura y escritura necesarias que logren analizar eficazmente situaciones de la vida cotidiana; es entonces cuando nos replanteamos sobre la alfabetización activa refiriéndonos a las habilidades cognitivas y de alfabetización avanzadas que, junto con las prácticas y experiencias sociales, permiten usarse para lograr de manera activa ser parte de situaciones cotidianas, que favorezcan el ingreso a la información y posibiliten conocer un significado más concreto sobre las diferentes formas de comunicarnos y aplicarlo así a las experiencias cambiantes. Es así como la alfabetización crítica nos acerca a diferentes habilidades cognitivas que son más avanzadas y permiten su aplicación para poder analizar de manera más concreta la información y así lograr utilizarla en el ejercicio de un mayor control sobre los diferentes eventos y situaciones de la vida.

Aún más, cuando esta alfabetización se presenta como una oportunidad de dialogar y reflexionar con los docentes en formación acerca de la importancia del rol de los educadores en los tiempos que hoy vivimos, nos acercamos a una crisis como personas, estudiantes en formación y como futuros profesionales de la educación inicial.

La reflexión nos acerca a un proceso fundamental para comprender la realidad. Hoy, las alumnas se están incorporando a las aulas y a los diferentes espacios de práctica, tanto ordinales como intensivos, por lapsos de dos semanas en dos periodos al semestre, como las estancias prolongadas que corresponden a todo el ciclo escolar. Es ahí en donde reside la importancia de ser guiadas por un tutor, con retroalimentación oportuna, que permita a las estudiantes fundamentar sus acciones, mejorar su autorregulación, ello es un aspecto relevante en el desempeño profesional futuro y en el aprendizaje de largo plazo (Urzúa et al. 2020).

Cabe mencionar que, aun cuando se cuenta con una amplia variedad de trabajos publicados sobre salud mental, no fue posible identificar alguno que evaluara el estrés en docentes en formación inicial, incluyendo las tres partes fundamentales del modelo de Lazarus (2000): estrés, afrontamiento y emoción.

Métodos y técnicas de investigación

El presente estudio es de corte transversal, cuantitativo. Se diseñó, construyó y aplicó un instrumento que permitiera recopilar información relevante. Esta escala fue elaborada para conocer acerca de los niveles de estrés que vivieron los docentes en formación inicial durante la pandemia y sus implicaciones.

Se integraron tres instrumentos ya elaborados: Traducción, Adaptación y Validación del uso del Test Mental & High School Guide (TMHHS-CG), Test de Alfabetización de Salud Mental en Estudiantes Universitarios (TMHHSCG-CL) e Inventario de la Ansiedad Rasgo-Estado (*Idare*, versión en español); posteriormente se procedió a la construcción de una primera versión del cuestionario de 104 reactivos, divididos en 4 dimensiones: a) Salud mental, b) Causas que provocan el estrés, c) Conocimiento sobre estrés y d) Indicadores que identifican el estrés.

Para la validez de contenidos se sometió el instrumento a un análisis de técnica de jueces, el cual estuvo integrado por seis expertos en educación superior y psicólogos, todos con estudios de posgrado, a quienes se les envió un cuestionario para validar los 104 reactivos propuestos, considerando la escala de valores del 1 al 4 en los siguientes aspectos: a) claridad, b) coherencia, c) escala y d) relevancia.

Como resultado de este análisis se obtuvo la escala que se utilizó en la presente investigación, conformada por 74 ítems, distribuidos en cuatro dimensiones: Salud mental, en la que se plantean preguntas sobre conocimientos generales sobre la salud mental; las causas que provocan el estrés, conocimiento sobre estrés y salud mental e indicadores que identifican el estrés, que contiene reactivos sobre Salud mental, causas que provocan estrés, conocimiento sobre estrés y salud mental e indicadores que identifican el estrés. Contiene 5 preguntas de opción múltiple, con indicadores de información general; está organizado en la dimensión 1 Salud Mental con 24 preguntas de respuestas mediante la escala de Likert; en la dimensión 2 sobre Causas que provocan el estrés, con 19 preguntas Likert y 2 preguntas de opción múltiple; en la dimensión 3 para el Conocimiento sobre estrés, con 12 preguntas de Likert; y en la dimensión 4 para indicadores que identifican el estrés, con 12 preguntas Likert (Velasco 2022).

Posteriormente, se obtuvo el coeficiente del Alfa de Cronbach, tomando en consideración solamente los reactivos que estuviesen contruidos mediante la escala de valores tipo *Likert*, donde 1 es Nunca, 2 Algunas veces, 3

Casi siempre, y 4 Siempre; de este procedimiento se logró el coeficiente del Alpha de Cronbach 0.819, lo cual se considera como correcto y pertinente.

Se recurrió al universo completo de alumnas de la Escuela Normal de Licenciatura en Educación Preescolar Manuel Larrainzar, en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas (Chiapas, México), institución donde se desarrolló el estudio. Se trata de 105 alumnas divididas en cuatro semestres (segundo, cuarto, sexto y octavo); se optó por un muestreo probabilístico aleatorio simple, siendo todas mujeres, ya que las características de la matrícula así lo exigen.

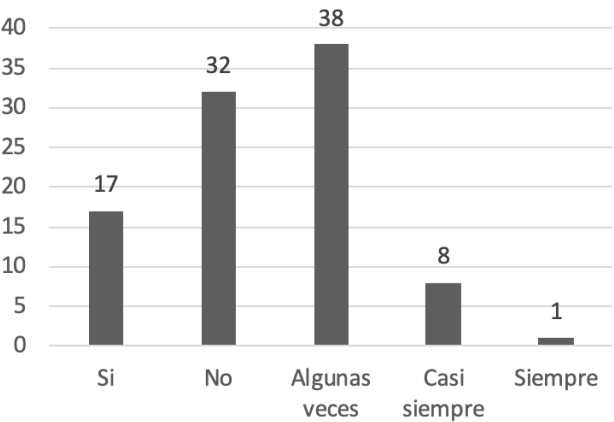
Tabla 2. Universo.

Semestres	Número de alumnas
Segundo	20
Cuarto	25
Sexto	31
Octavo	29
Total	105

Fuente: Autor.

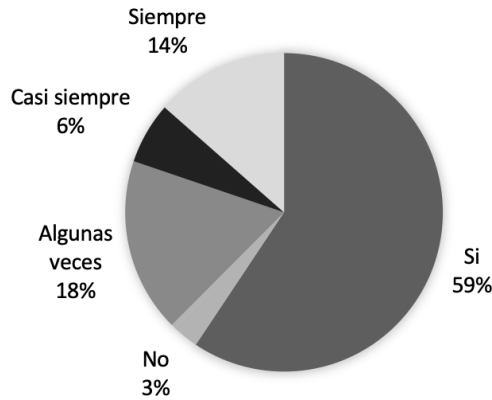
Resultados

Figura 1. Las alumnas son conscientes de cómo se sienten



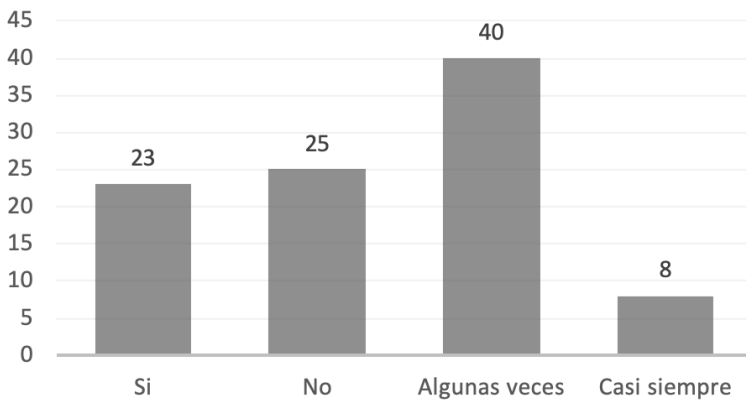
En relación con la dimensión de Salud mental conviene destacar su conciencia sobre los problemas que les afectan y su empatía. Con respecto a la conciencia, en la Figura 1 se puede ver que la mayoría de las alumnas, 38, solo alguna vez fue capaz de ser consciente de cómo se siente ante un hecho que le suceda. Es decir, a las alumnas les cuesta tener conciencia de cómo se sienten.

Figura 2. A las alumnas les importa lo que les pueda suceder a las demás



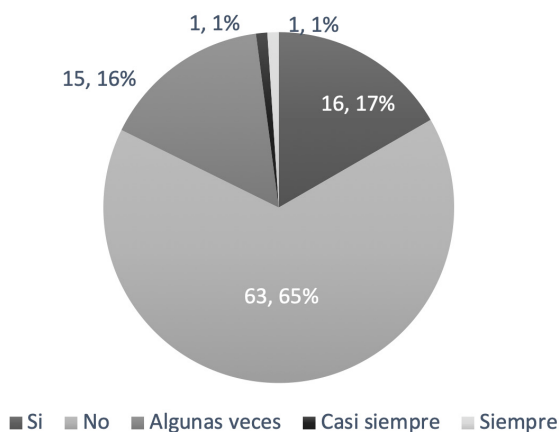
Con respecto a la empatía, se obtuvo el siguiente resultado: 59% del total de la muestra analizada de alumnas respondió que sí son empáticas y les importa lo que pueda sucederle a las demás.

Figura 3. ¿Has perdido la confianza en ti misma?



Al analizar la dimensión de causas que provocan el estrés, se tiene presente si han perdido alguna vez la confianza en sí mismas y si han sido diagnosticadas con depresión. Se puede observar en la Figura 3 que las alumnas respondieron que, en su mayoría, 40 de ellas, algunas veces han perdido la confianza en ellas mismas, lo cual refleja que ha existido un desequilibrio emocional grande por parte de la población encuestada.

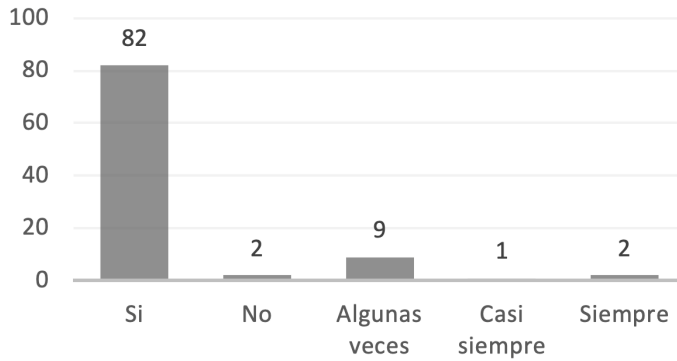
Figura 4. ¿Estás o has sido diagnosticada con depresión?



En esta misma dimensión, se obtuvo, como muestra la Figura 4, que el 17% opinó que sí han padecido de este estado emocional, el 16% consideró que algunas veces sí presentó depresión, y una alumna ha sufrido de este padecimiento. Por lo anterior, se puede deducir que un porcentaje no pequeño ha sufrido a raíz de las experiencias vividas en la pandemia.

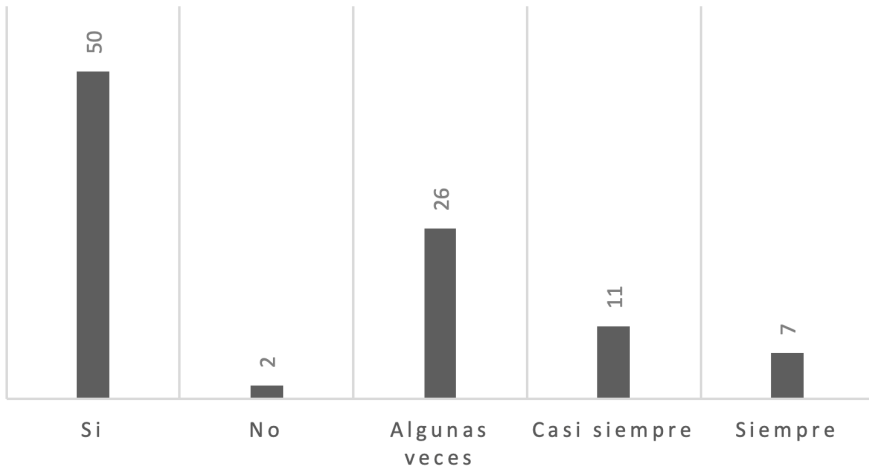
Con lo que respecta a la dimensión de Indicadores que identifican el estrés, se les preguntó por la capacidad para empatizar con estudiantes que padecieran depresión, también tener acercamiento para atender cosas desagradables y si han estado en comunicación con algún profesional de salud mental.

Figura 5. ¿Ayudaría a una alumna que ha estado en tratamiento debido a una enfermedad mental?



En la Figura 5 se observa que 82 estudiantes expresaron que sí apoyan a los niños y niñas, así como a las compañeras que presenten o se encuentren en tratamiento de salud mental, esto nos permite afirmar que existe un alto porcentaje de empatía en las alumnas para con sus alumnos y entre ellas mismas.

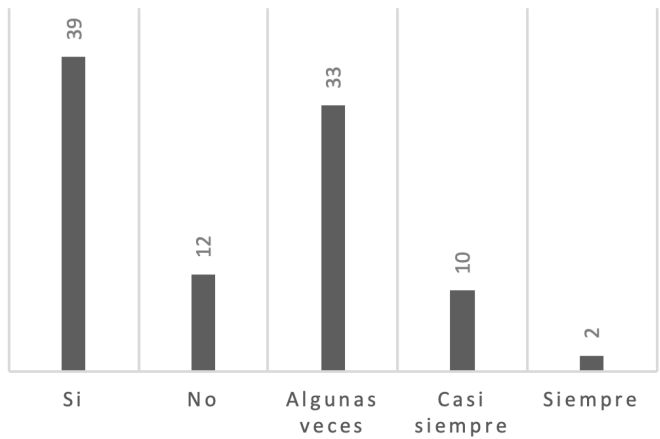
Figura 6. ¿Me resulta difícil enfrentar las cosas desagradables de la vida?



En la Figura 6 se observa que 50 docentes en formación expresaron que les es difícil enfrentar las cosas desagradables de su vida. Por lo anterior, se in-

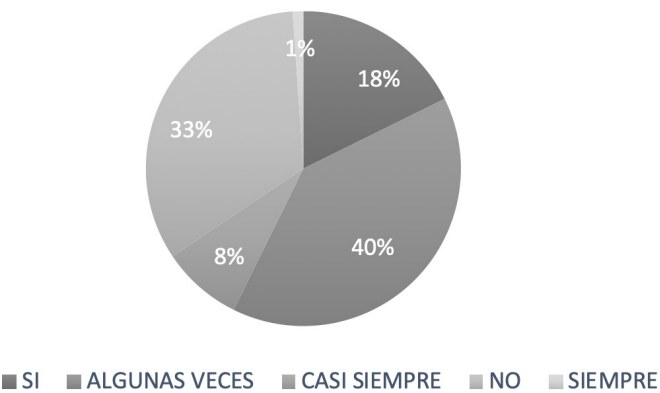
fiere que para la mayoría de las alumnas es complicado sobrellevar momentos difíciles, lo que indica un acercamiento hacia la resiliencia en su vida personal y fortalecimiento ante las dificultades que pudieran atravesar cada una.

Figura 7. ¿Te has sentido constantemente agobiada o en tensión?



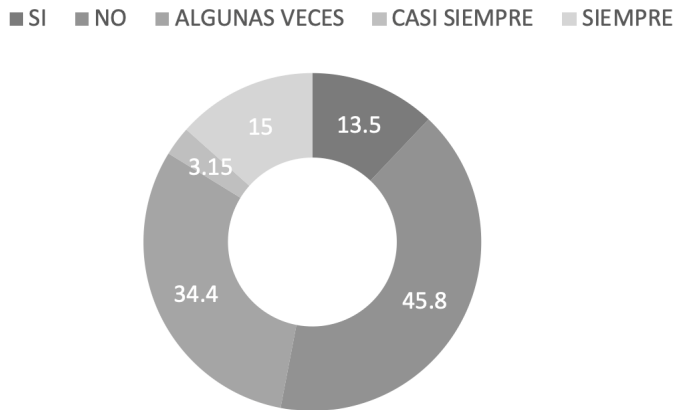
En la Figura 7 se muestra que el 40% de las alumnas opinó que se ha sentido agobiada o bajo tensión durante el tiempo que ha durado la pandemia.

Figura 8. probabilidades de tener una enfermedad mental



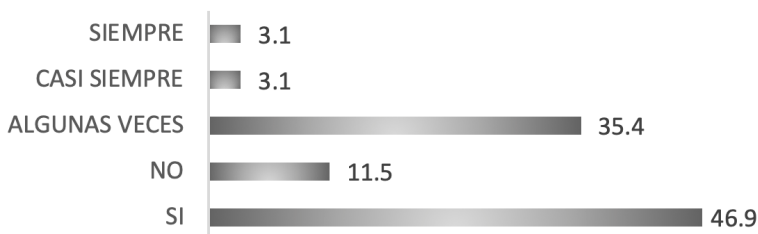
Las alumnas de la Escuela Normal, han respondido que las probabilidades de tener una enfermedad mental se podrían presentar en mayor medida en mujeres; de acuerdo con el instrumento coinciden en un 49%, lo cual es considerable.

Figura 9. Control el enojo



Al plantear la pregunta de si la docente en formación inicial presenta algún problema para controlar el enojo, en la Figura 9 se observa que el 45.8% de las alumnas indica tener problemas para controlarse cuando se enoja, así como la falta de autocontrol ante determinadas emociones.

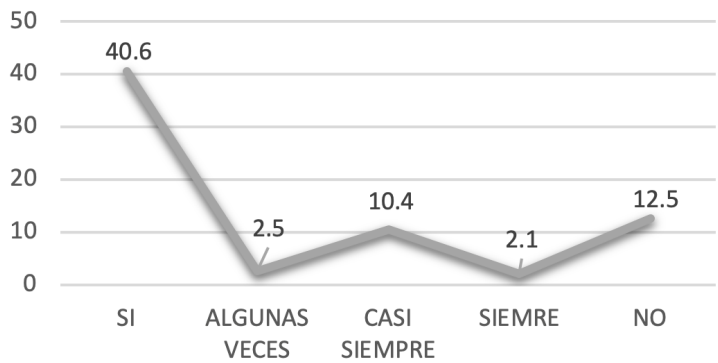
Figura 10. Estrés y sueño



En la Figura 10 se logra observar la dificultad para conciliar el sueño, ello asociado al estrés en las estudiantes en formación inicial; también se expone que existe un 46.9% que dice tener dificultades para conciliar el

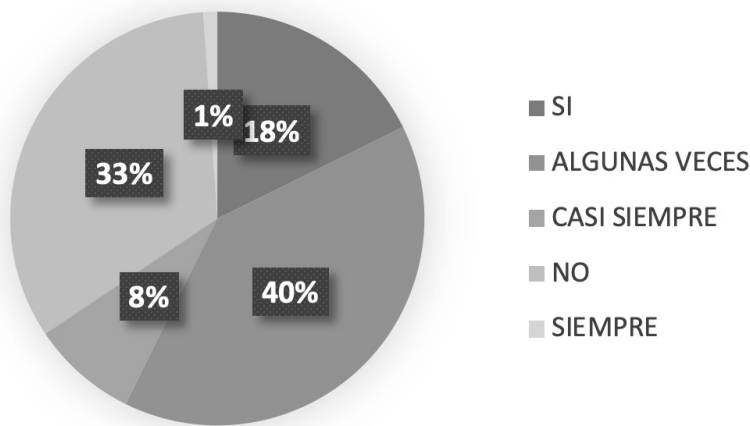
sueño; el tiempo de sueño como periodo de reposo permite al cuerpo descansar para poder lograr cierta homeóstasis.

Figura 11. Tensión por estrés académico



La gráfica de esta Figura 11 representa los porcentajes que reflejan las alumnas con respecto a la tensión por estrés académico. Podemos ver cierta tendencia en la respuesta, el 40.6% de ellas ha manifestado tensión por estrés académico durante la pandemia; es importante mencionar que las clases se realizaron de manera virtual.

Figura 12. ¿Siento que me es difícil controlar mis niveles de ansiedad?



Se presentan en forma gráfica los resultados de la pregunta ¿Siento que me es difícil controlar mis niveles de ansiedad? El 40% de las alumnas responde que casi siempre le es difícil controlar los niveles de ansiedad; es sustancial mencionar que los niveles de ansiedad pueden ser generados por el estrés académico.

Resultados

Lo que se busca en la presente investigación es permitir conocer los niveles de estrés que vivieron los docentes en formación inicial durante la pandemia y sus implicaciones. Esta investigación tiene dos objetivos y fases de trabajo. En lo que respecta a la relación con la primera fase se construyó y validó el Inventario SISCO para el Estrés de Pandemia.

Este inventario presenta una confiabilidad en alfa de Cronbach de 0.90 que según la escala de valores propuesta por George y Mallery (2003) se puede considerar excelente.

El análisis de consistencia interna permitió conocer que todos los ítems se correlacionaban con la media general de la variable y, por lo tanto, con la media general de su respectiva dimensión ($p < .001$), lo que indica la homogeneidad y direccionalidad única de los ítems que constituyen el inventario.

Por su parte, el Análisis Factorial Exploratorio reporta tres factores que explican el 62% de la varianza; cabe mencionar que los tres factores coinciden plenamente con el modelo teórico asumido (Barraza, 2006).

En la segunda fase de la investigación se realizó el análisis descriptivo correlacional que permitió establecer el siguiente perfil sociodemográfico. La población encuestada reporta que las situaciones que más le estresan son “Que los hospitales no tengan los recursos para atender a los enfermos” y “Que nuestro sistema de salud colapse”; obviamente estos ítems reflejan la falta de confianza en el sistema de salud nacional; confianza que había venido a la baja en los últimos años.

En un estudio de Barraza, sobre el estrés causado por la pandemia COVID-19 en población mexicana, se indica lo siguiente acerca de los síntomas de la muestra encuestada: se presenta con mayor intensidad “La ansiedad” y “La falta de sueño”; lo primero se refiere claramente el componente psicológico del estrés; y lo segundo, normalmente se encuentra asociado a problemas de índole psicológico como lo sería la misma ansiedad (vid la Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños Revisada; Reynolds & Rich-

mond, 1985). Las mujeres y las personas más jóvenes son las que presentan con mayor frecuencia el síntoma de ansiedad cuando están estresadas.

Conclusiones

La pandemia ha dejado enormes consecuencias sanitarias, sociales, económicas y psicosociales que se fueron asociando a diferentes niveles de ansiedad, estrés, así como alteraciones emocionales en la población general. El nivel superior no fue la excepción, es posible que los efectos se vayan haciendo mayores aunque hoy vivimos en una sociedad más informada con respecto a temas de salud mental, que busca comprender problemas como la depresión, ansiedad, preocupación, temor, agresividad y apatía para repensar que, finalmente, éstos nos pueden llevar al estrés.

En este cierre de artículo debe mencionarse que más allá de la fortaleza que da el modelo teórico que se utilizó en el instrumento construido, una de las principales limitaciones fue lograr que la población encuestada respondiera a cabalidad el instrumento, acercándose a una mayoría de ellas. Las características de la población corresponden en su totalidad con un grupo de mujeres, éstas son las condiciones de género de las participantes de la Escuela Normal, con ello se logró conseguir de manera integral los diferentes componentes que dieran paso a obtener resultados procesales que hacen referencia al estrés y la salud mental.

Referencias Bibliográficas

- Aguilar, J. (2020). Continuidad pedagógica en el nivel medio superior: acciones y reacciones ante la emergencia sanitaria. En H. Casanova (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 47-54). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Aguilar, M., Gil, O., Pinto, V., Quijada M., César R., & Zúñiga, C. (1999). Inteligencia emocional, estrés, autoeficacia, locus de control y rendimiento académico en universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología* 19(1). 21-35.
- Angulo, R. (2020). Vulnerabilidad social y vulnerabilidad psicológica: el gran desafío de la salud mental en Latinoamérica ante el covid-19. *Cuadernos de Neuropsicología* 14(2).

- Argüero, A., & Cervantes, B. (2020). *Guía de atención psicológica virtual para personas de grupos vulnerables en crisis por la pandemia COVID-19*. Recuperado de URI:<http://handle.net/20.500.11799/1094466>.
- Ávila-Espada, A., Felipe, E., & Gonzalo, M. (1996). Nuevas aportaciones a las Escalas de Adjetivos Interpersonales: Perfiles y correlatos de los prototipos españoles. En D. E. Gómez, y X. L. Saburido (Eds.). *Salud y prevención. Nuevas aportaciones desde la evaluación psicológica* (pp. 415-422). Santiago de Compostela: Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Balluerka, L., Gómez J., Hidalgo, M., Gorostiaga, M. A., Espada, S. J. P., Padilla, G. J. L., & Santed, G. A. (2020). *Las consecuencias psicológicas de la COVID-19 y el confinamiento*. España: Publicación Universidad del País Vasco. Recuperado de https://www.ub.edu/web/ub/ca/menu_eines/noticies/docs/Consecuencias_psicologicas_COVID-19.pdf
- Brooks, S., Webster, R., Smith, L., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. *Lancet*, 395(10227), 912-920.
- Campbell, S. B. (1986). Developmental issues in childhood anxiety. En R. Gittelman (Ed.) *Anxiety disorders of childhood* (pp. 24-57). New York: Guilford Press.
- Fernández, E.G. (1997). Estilos y estrategias de afrontamiento. Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 363-368.
- Ferreira, Gould, M. S. (2020) *Impacto sobre la salud mental durante la pandemia COVID 19 en Paraguay Impact on mental health during the COVID 19 pandemic in Paraguay, Las características dinámicas de la salud mental en adultos peruanos durante la cuarentena por COVID-19*. Lugar: Editorial.
- Folkman, S. (1991). *Estrés y procesos cognitivos*. México: Ediciones Martínez Roca.
- Giraldo, Rodríguez, Liliana (2021) *La pandemia COVID-19 como oportunidad de reflexión en Educación en Ciencias de la Salud*. Lugar: México D.F
- Gorsuch, R., Lushene, R., & Spielberg, Ch. (1970). Inventario de Ansiedad Rasgo- Estado (IDARE, versión en español). UNAM, México D. F.
- Güemes-Hidalgo, M., Ceñal González-Fierro, M. J., & Hidalgo, M. I. (2017). Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, 21(4), 233-244.

- Hernández, R. (2011). *Instrumentos de recolección de datos en ciencias sociales y ciencias biomédicas*. Venezuela: Universidad de los Andes.
- Hernández, Y., Juárez, B., Martínez, E., Ortega, J., & López, V. (2007). Primer estudio de validez de constructo del inventario de estrés infantil. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala* 10(3)
- Johnson, S., & Melamed, B. G. (1979). The Assessment and treatment of children's fears. En B. Lahey & Kazdin, *Advances in Clinical Child Psychology* (pp. 108-139). New York: Plenum Press.
- Lazarus, R. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao: Desclée Brouwer.
- Martínez Arriaga, R. J., González Ramírez, Leivy Patricia, Navarro Ruiz, Nancy Evelyn, de la Roca Chiapas, José María, & Reynoso, Oscar Ulises. Resiliencia asociada a factores de salud mental y sociodemográficos en enfermeros mexicanos durante COVID-19.
- Organización Mundial de la Salud. OMS. (2020). *El impacto psicológico del COVID-19 en la sociedad no debe ser ignorado*. Recuperado de <https://www.dw.com/es/oms-el-impacto-psicol%C3%B3gico-del-covid-19-en-la-sociedad-no-debe-ser-ignorado/a-52925095>
- Osorno, R., Gómez-Benito, J., Segura, B., Forns, M. & Kirchner, T. (2010). Funcionamiento diferencial de los reactivos del Coping Responses Inventory para adolescentes mexicanos y españoles. *Revista Mexicana de Psicología*, 27(2), 151-157.
- Reynolds, C. R., & Richmond, B-O. (1985). *Escala de ansiedad manifiesta en niños revisada*. México: El Manual Moderno.
- Sandoval, M. (2021). *Traducción, adaptación y validación del uso del Test Mental Health & High School Curriculum Guide (TMHHSCG), Test de Alfabetización en Salud Mental en Estudiantes de Enseñanza en universitarios (TMHHSCG-CL)*. [Repositorio Dspace]. Recuperado de <http://repositorio.udel.cl/xmlui/handle/11594/6331>
- Secretaría de Salud (1987). Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud. México: Porrúa.
- Urzúa A., Vera-Villaroel P., Caqueo-Urizar A., Polanco-Carrasco R. La Psicología en la prevención y manejo del COVID-19. Aportes desde la evidencia inicial. *Ter Psicol [en línea]*. 2020 [citado 27/10/2020]; 38(1):103-118.

- Velasco, P., & Avendaño, V. (2022). Escala para medir el nivel de estrés de docentes en formación inicial durante la pandemia por COVID-19. En V. Avendaño (Coord.), *Enseñar y Aprender después de la pandemia. Validez de contenido y confiabilidad de instrumentos para medir determinantes perceptuales en el área educativa* (pp.137-154). México, D.F. Tirant lo Blanch.
- Villegas, J., Moreno R., Gómez C., & Vargas A. Influencia de la pandemia del COVID-19 en la salud mental de los trabajadores en salud. *Gaceta Médica Boliviana* 44(1)

Acerca del Autor

Dra. Patricia Velasco Domínguez

Patricia ha dedicado los últimos 18 años de su vida en formarse en el mundo de la enseñanza en el nivel superior, en la Escuela Normal Preescolar Lic. Manuel Larraínzar de San Cristóbal de Las Casas. Ha impartido diferentes asignaturas a nivel superior y posgrado en la Universidad Mesoamericana en el área de Psicología Clínica y Psicología Aplicada. Es Psicóloga General, Mtra, en Ciencias de la Educación con Especialidad en Administración Educativa, Mtra. En Pedagogía. Dra en Educación y está por terminar la estancia Posdoctoral en Investigación por las Universidades de La Serena de Chile y la Universidad Mesoamericana. Ha participado en diferentes publicaciones en revistas tales como: Libro. Enseñar y Aprender después de la pandemia. Validez de contenido y confiabilidad de instrumentos para medir determinantes perceptuales en el área educativa. Con el capítulo Escala para medir el nivel de estrés de docentes en formación inicial durante la pandemia por COVID 19. Revista electronica de investigación e innovación educativa, Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales. Libro: Gestión y Administración Educativa en el Estado de Chiapas.



Estilos de afrontamiento en adolescentes estudiantes de Bachillerato: un estudio descriptivo en Chiapas

Olga Guadalupe Carlo Pérez

Verónica Toledo Molina

Escuela Normal Experimental

“Fray Matías Antonio de Córdova y Ordóñez”

Resumen

Esta investigación consiste en un estudio descriptivo, mediante el cual se busca conocer los Estilos de Afrontamiento utilizados por adolescentes en Chiapas, México. La muestra estuvo compuesta por 315 mujeres (Edad media=16.4 DE=1.02) y 296 hombres (Edad media=16.5 DE=1.16), con una edad promedio de 16.5 años (DE=1.09), estudiantes de una Escuela Preparatoria, en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México (n=611). La escala utilizada explora doce estilos de afrontamiento la *Escala de estilos de afrontamiento en adolescentes* (Carlo, 2022), es una escala autoadministrable que presenta confiabilidad del coeficiente de Alfa de Cronbach global (0,939) y el método de mitades partidas (0,854). En los resultados, se observan nulas diferencias entre sexos, de acuerdo con el análisis estadístico mediante T de Student. No obstante, se observa que el estilo de afrontamiento más empleado por mujeres y hombres es *Solución de Problemas*, seguida por *Búsqueda de Información y Acomodación*, mientras que los empleados en menor medida son la *Autosuficiencia* y *Delegar*. Así mismo, se observan correlaciones que exponen que la formulación de estrategias y planificación están asociadas a la búsqueda de contingencias, preguntando u observando otras fuentes de información.

Palabras Clave: Estrategias de afrontamiento, adolescentes, sexo, Chiapas, edad.

Introducción

La adolescencia es una etapa de vida esencialmente llena de cambios, la Organización Mundial de la Salud (2022) la define como la etapa entre la niñez y la edad adulta, por lo que se ubica desde los 10 hasta los 19 años.

Esta definición recalca un acelerado crecimiento en las características físicas, cognoscitivas y psicosociales de los seres humanos. De acuerdo con Borrás (2014), se trata de un período especialmente vulnerable para la aparición de conductas de riesgo, que pudieran cambiar por completo el rumbo del desarrollo de una persona; sin embargo, así como puede considerarse una etapa de vulnerabilidad, también debe abrirse el panorama y apreciarla como una etapa de oportunidad. Contribuir al desarrollo del adolescente puede no solo prevenirlos para enfrentar los riesgos y vulnerabilidades comunes a su edad, sino a desarrollar de forma plena sus potencialidades, y fomentar en ellos hábitos que los lleven a un crecimiento pleno.

Adicionalmente, durante la adolescencia se desarrolla la identidad propia y se consigue la independencia de la familia, manteniendo al mismo tiempo la conexión y pertenencia al grupo. Durante esta etapa se produce la transición de la infancia a la edad adulta, caracterizada por cambios fisiológicos y cognitivos. En esta fase del desarrollo se producen una serie de retos y obstáculos de especial importancia. Además de que el adolescente se ve comprometido a cumplir ciertos roles sociales con relación a sus compañeros y a los miembros del otro sexo, y al mismo tiempo, a desarrollarse en la escuela y tomar decisiones sobre su futuro profesional. Cada círculo de interacción social y sus requisitos, demandan habilidades de adaptación en la persona, es decir, estrategias para lograr una adaptación al entorno de forma efectiva y la transformación de las situaciones, que de otro modo podrían ser desafiantes y diferentes en la vida (Frydenberg & Lewis, 1997).

Una de las áreas de oportunidad a abordar en la adolescencia son las estrategias de afrontamiento. Vázquez, Crespo y Ring (2003) describen que cada individuo tiene formas diferentes de reaccionar ante un suceso potencialmente estresante. En primer lugar, la persona hará una evaluación del suceso para determinar qué tan estresante o no le resulta, para después decidir cómo reaccionar al mismo.

De acuerdo al modelo de Lazarus y Folkman (1984), el afrontamiento se define como todo proceso cognitivo y conductual, desarrollado para responder a las demandas específicas, externas o internas, que la persona percibe como excedentes o desbordantes de acuerdo a sus habilidades. Otras definiciones (Fierro, 2005; Forns, Abad y Kirchner, 2012) destacan la relación de este concepto con el del estrés; ya que independientemente de aquellos sucesos que la persona considere o no como estresantes, lo relevante serán las conductas presentadas como respuesta común frente a estas

situaciones, y qué tan adaptativas sean determinarán un factor importante en el desarrollo de una buena salud mental.

Existen diversos modelos y estrategias posibles de afrontamiento, la elección de estas estrategias dependerá tanto del contexto de la situación específica como del patrón aprendido por la persona en particular.

Instrumentos que miden los estilos de afrontamiento

Si bien los modelos teóricos nos abren un panorama en cuestión de los estilos de afrontamiento, los instrumentos nos permiten encontrar distintos estilos y estrategias relacionados con el contexto y la salud mental.

En una revisión de los instrumentos psicométricos desarrollados en torno al afrontamiento, se incluyen principalmente tres que han facilitado la comprensión y estudio del tema. En 1980 Lazarus y Folkman crean un instrumento de modos de enfrentamiento, en donde mediante 66 reactivos identifican 8 escalas a medir, que son: afrontamiento dirigido al problema, pensamiento mágico, distanciamiento, búsqueda de apoyo social, dirigirse a lo positivo, autocrítica, reducción de la tensión e introyección.

Góngora y Reyes Lagunes (1998) desarrollaron una escala multidimensional y multi situacional de estilos de afrontamiento, en ella se operacionaliza la medición del afrontamiento como rasgo y como estado, encontrando los factores: directo-reevaluativo, emocional-negativo, evasivo, directo y reevaluativo. A su vez, López Becerra (1999) describe estilos de enfrentamiento en adolescentes de 15 a 19 años, proponiendo la evaluación de: apoyo social, apoyo informativo, el no afirmativo, la autoafirmación planeada, el afirmativo, el evitativo y el emocional positivo.

El instrumento *Escala de estilos de afrontamiento en adolescentes* (Carlo, 2022), que se empleó en el presente estudio se soporta en el modelo propuesto por Skinner y Zimmer-Gembeck (2009). Este modelo describe el desarrollo de las estrategias de afrontamiento de acuerdo con la etapa de vida en que se encuentra la persona, y se centra en tres contextos específicos: familia, pares y escuela, ya que estos son los escenarios principales en la exigencia de demandas, recursos, filtros y reforzadores a las capacidades de afrontamiento en desarrollo, a lo largo de toda la vida. El proceso de aprendizaje de estas estrategias se va modificando de acuerdo a lo útiles que son en cada etapa; inicialmente el afrontamiento funciona solo como un proceso adaptativo frente al estrés o adversidad que presenta una situación,

para eventualmente ser un proceso episódico, en donde se van replicando aquellas estrategias que la persona identifica como funcionales en situaciones anteriores. El reforzamiento de ciertas estrategias a nivel personal dará como resultado una combinación de respuestas a elegir en edades más adultas, etapa durante la cual la persona es capaz de comparar sus estrategias de forma consciente, y analizando la funcionalidad de las mismas aplicadas a la situación estresora específica a la que se enfrenta en ese momento.

Para fines de este estudio, se utilizarán las definiciones de doce estilos de afrontamiento del modelo de Skinner (Skinner y Zimmer-Gembeck en Carlo, 2022), definidos a continuación:

- *Solución de problemas.* Su función es el ajuste de las acciones a tomar para que sean efectivas, implica la formulación de estrategias, forma de afrontamiento instrumental, planificación y dominio.
- *Búsqueda de información.* Su función es encontrar contingencias adicionales, incluye la lectura de información útil, la observación y preguntar a los demás como fuentes de información.
- *Impotencia.* Su función es encontrar los límites de las acciones a tomar, engloba la confusión, interferencia cognitiva, agotamiento cognitivo y pasividad frente a la situación de estrés.
- *Escape.* Su función es escapar de entornos no contingentes, y sus formas de afrontarlo son el retiro mental, huir, negación, conductas evitativas y pensamiento fantasioso-positivo.
- *Autosuficiencia.* Su función en el proceso es proteger los recursos sociales disponibles mediante la regulación emocional, regulación del comportamiento, regulación de la expresión y el enfoque de la emoción.
- *Búsqueda de apoyo.* Su función es utilizar los recursos sociales disponibles, mediante la búsqueda de contacto, búsqueda de confort, ayuda y referencia social.
- *Delegar.* Su función es encontrar límites en los recursos donde se agrupan formas de afrontamiento, como la autocompasión, quejarse y la búsqueda de ayuda mal adaptativa.
- *Aislamiento social.* Su función es retirarse de contextos de apoyo, e incluye evitar a otros, ocultarse, el retiro social y quedarse “congelado”.
- *Acomodación.* Su función es ajustar equitativamente las preferencias a las opciones a través de la distracción, reestructuración cognitiva, minimización y aceptación.
- *Negociación.* Su función es encontrar nuevas opciones mediante la negociación y persuasión en el establecimiento de prioridades.
- *Sumisión.* Se refiere al abandono de las preferencias personales, incluye la

rumiación, perseveración rígida y pensamientos intrusivos.

- *Oposición*. Su función es eliminar restricciones e incluye culpar a otros, la agresión, la proyección y el desafío.

En cuanto a investigaciones previas sobre las estrategias de afrontamiento en adolescentes, González, Montoya, Casullo, & Bernabéu, (2002), en una población de 417 jóvenes de entre 15 y 18 años, describen una escasa relación entre la edad y el afrontamiento, mientras que una notoria diferencia respecto al género; las mujeres cuentan con un mayor repertorio de estrategias y menos habilidad para afrontar las situaciones problemáticas que los hombres. Así mismo, el nivel de bienestar psicológico muestra diferencias respecto a las estrategias utilizadas; el modelo utilizado en este estudio define 18 estrategias de afrontamiento dentro del instrumento ACS, desarrollado por Frydenberg y Lewis en 1996. Existen investigaciones (Viñas, González, García, Malo y Casas, 2015) que, mediante el uso de la escala ACS confirman que el empleo de estrategias de afrontamiento fijadas en lo positivo está asociada a un mayor bienestar personal. Por tanto, conocer las estrategias utilizadas por una comunidad ayudará a saber de qué forma intervenir y, en caso de ser necesario, fomentar el empleo de nuevas estrategias.

Moral de la Rubia, López, Díaz y Cienfuegos (2019) realizaron un estudio en población mexicana con el objetivo de esbozar las diferencias de género en el afrontamiento de problemas en el contexto de pareja, mediante la *Escala de Estrategias de Manejo de Conflictos* de Arnaldo (2001). En los resultados se observan dos premisas principales: en primer lugar, los hombres suelen acudir a estrategias relacionadas con manifestaciones de afecto para manejar los conflictos con su pareja, y en segundo lugar, que las situaciones de violencia se relacionan directamente con el ejercicio de estrategias de evitación. Esta última observación ocurre sin distinción de género; se reporta más violencia en las discusiones, en cuanto es mayor la evitación. Así mismo, se reporta menor violencia cuando se recurre a la negociación.

Respecto a investigaciones realizadas en población adolescente mexicana, Coppari, Barcelata, Bagnoli, Codas, López y Martínez (2017) mediante la Escala de Afrontamiento para Adolescentes (ACS) aplicada en jóvenes paraguayos y mexicanos, encuentran diferencias principales por edad y país. En la población mexicana, describen mayor uso de estrategias relacionadas

con la búsqueda de apoyo social en las mujeres, así como el uso de menos estrategias productivas a menor edad.

Linage-Rivadeneyra y Lucio-Gómez-Maqueo (2012) identifican la relación existente entre estrategias de afrontamiento y el consumo de sustancias en jóvenes expuestos a estrés de la Ciudad de México. Las estrategias de afrontamiento relacionadas con los no-consumidores de sustancias fueron: búsqueda de apoyo social en padres, solución de problemas, ofrecer ayuda y reflexionar.

El objetivo de la investigación presente es conocer, de acuerdo al modelo de Skinner y Zimmer- Gembeck (Carlo, 2022), cuáles son los estilos de afrontamiento utilizados por los adolescentes en edad de Bachillerato en Chiapas, México. De acuerdo con la literatura, se espera encontrar diferencias en cuanto a las estrategias de afrontamiento de acuerdo al sexo y edad de los participantes.

Método

Con base en Hernández, Fernández, y Baptista, (2014) la presente investigación es transversal descriptiva. Se utilizó una muestra a la cual se les aplicó el instrumento de *Escala de estilos de afrontamiento en adolescentes* (Carlo, 2022) en una sola aplicación y posteriormente se analizó de forma cuantitativa, empleando los estadísticos: T de Student y Correlación de Pearson.

Instrumento

Para la presente investigación se aplicó el instrumento autoadministrable *Escala de estilos de afrontamiento en adolescentes* (Carlo, 2022), el cual presenta confiabilidad del coeficiente de Alfa de Cronbach global (0.939) y el método de mitades partidas (0.854), con formato de respuesta tipo Likert con cinco opciones de respuesta: 1=Nunca, 2= Casi Nunca, 3= Algunas Veces, 4= Casi Siempre y 5= Siempre. Forma de interpretación entre más alta sea la puntuación por dimensión, puede entenderse que ese estilo de afrontamiento es utilizado con más frecuencia en el adolescente.

La escala presenta las doce dimensiones propuestas por el modelo de Skinner y Zimmer-Gembeck (2009) la escala inicial quedó conformada por 119 reactivos. Para la presente investigación se tomaron los cuatro re-

activos con más alta correlación por cada dimensión, dejando una escala de 48 reactivos y un coeficiente de Alfa de Cronbach global (0.825).

Muestra

La muestra estuvo compuesta por 315 mujeres (Edad media=16.4 DE=1.02) y 296 hombres (Edad media=16.5 DE=1.16), con una edad promedio de 16.5 años (DE=1.09), estudiantes de una Escuela Preparatoria, en San Cristóbal de Las Casas (n=611) localizados en Chiapas, México.

Procedimiento

Del instrumento autoadministrable *Escala de estilos de afrontamiento en adolescentes* (Carlo, 2022), se extrajeron cuatro reactivos por cada una de las doce dimensiones, dichos reactivos eran los que reportaban el índice de correlación interna más alto, por dimensión. El objetivo de reducir el número de reactivos era poder hacer una escala corta que contemplara las doce dimensiones propuestas en el modelo de Skinner y Zimmer-Gembeck (2009).

Debido a la emergencia sanitaria que se vivió en el momento de la aplicación (2022) y sus medidas preventivas, el instrumento fue desarrollado mediante una encuesta digital utilizando la plataforma Google Forms.

La consistencia interna de la escala corta del presente estudio fue obtenida por el Alfa de Cronbach, .825. Posteriormente se realizaron pruebas T de Student para comprobar si existían diferencias significativas por sexo y no se encontraron diferencias significativas en ninguna dimensión. Así mismo, se realizaron correlaciones entre las dimensiones con la muestra total y correlaciones de las dimensiones por sexo, también se realizaron pruebas estadísticas correlacionales entre la variable edad y las dimensiones, y no se reportaron correlaciones significativas.

Aspectos éticos

El alumnado participó de manera voluntaria, aceptando los avisos de privacidad en la escala, y aceptando un asentimiento y un consentimiento informados. El manejo de los datos personales de los participantes del estudio, consignados en el consentimiento informado y la información obtenida del

estudio, solo fueron conocidos por la investigadora con carácter estadístico. Los datos fueron tratados con fines estadísticos, en el tratamiento fueron anonimizados.

Resultados

En la *Tabla 1* se observan los estadísticos descriptivos de las doce dimensiones, el estilo de afrontamiento con mayor media es Solución de Problemas, y el que reporta la media más baja es Delegar. Los valores medios mínimos que se podrían reportar eran 0 y el valor medio máximo es 5. En las doce dimensiones la desviación estándar no es mayor a un punto.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos Dimensiones

Dimensiones	Estadística				
	Media	Mediana	Desviación	Asimetría	Curtosis
Solución de Problemas	3.3355	3.25	0.71011	-0.553	0.747
Búsqueda de información	3.2034	3.25	0.7811	-0.113	-0.195
Acomodación	3.1215	3	0.67997	-0.127	0.696
Escape	2.9619	3	0.69959	-0.376	0.061
Impotencia	2.5303	2.5	0.64378	0.178	0.316
Negociación	2.5229	2.5	0.69784	0.541	0.59
Sumisión	2.5217	2.5	0.7928	0.349	0.17
Oposición	2.23	2.25	0.7053	0.075	-0.196
Búsqueda de apoyo	2.0802	2	0.69535	0.544	0.176
Aislamiento social	2.0078	2	0.78357	0.694	-0.063
Dimensión Autosuficiencia	1.9247	2	0.64342	0.982	1.905
Dimensión Delegar	1.6768	1.5	0.59442	1.16	2.287

En la *Tabla 2* se observan los estadísticos descriptivos de las doce dimensiones por sexo. Los estilos de afrontamiento que se presentan mayor en las mujeres; Solución de Problemas, Búsqueda de Información, Acomodación, Escape, Sumisión, Oposición, Búsqueda de Apoyo, Aislamiento social y Autosuficiencia y en los hombres; *Impotencia, Negociación y Delegar.*

Se realizaron pruebas T de Student para comprobar si existían diferencias significativas por sexo y no se encontraron diferencias significativas en ninguna dimensión.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos Dimensiones por Sexo

Dimensiones	Sexo			
	Mujer		Hombre	
	Media	Varianza	Media	Varianza
Solución de Problemas	3.37	.49	3.30	.52
Búsqueda de información	3.25	.53	3.15	.69
Acomodación	3.17	.39	3.07	.54
Escape	3.01	.47	2.91	.51
Sumisión	2.62	.57	2.42	.67
Impotencia	2.50	.47	2.56	.49
Negociación	2.45	.49	2.61	.47
Oposición	2.24	.48	2.22	.52
Búsqueda de apoyo	2.15	.46	2.01	.50
Aislamiento social	2.09	.68	1.92	.53
Autosuficiencia	1.97	.39	1.87	.43
Delegar	1.61	.35	1.75	.35

Correlaciones de Toda la Muestra

Se reportan las correlaciones entre las diferentes dimensiones de toda la muestra (n=611), con un índice de Correlación de Pearson mayor a .350 y significancia bilateral de .000, en la tabla 3,4,5,6 y 7. Se reportan 8 correlaciones entre las dimensiones.

Se realizaron pruebas estadísticas correlacionales entre la variable edad y las dimensiones, y no se reportaron correlaciones significativas.

Tabla 3. Correlaciones de las dimensiones Búsqueda de Información y Solución de Problemas en toda la muestra

Dimensión		Delegar
Búsqueda de información	Correlación de Pearson	.450
	Significativa al nivel 0,01 (bilateral)	.000
	N = Toda la muestra	611

Tabla 4. Correlaciones de las dimensiones Aislamiento Social y Delegar en toda la muestra

Dimensión		Delegar
Aislamiento social	Correlación de Pearson	.380
	Significativa al nivel 0,01 (bilateral)	.000
	N = Toda la muestra	611

Tabla 5. Correlaciones de las dimensiones Negociación y Solución de Problemas en toda la muestra

Dimensión		Solución de Problemas
Negociación	Correlación de Pearson	.347
	Significativa al nivel 0,01 (bilateral)	.000
	N = Toda la muestra	611

Tabla 6. Correlaciones de las dimensiones Sumisión y Aislamiento social en toda la muestra

Dimensión		Aislamiento social
Sumisión	Correlación de Pearson	.476
	Significativa al nivel 0,01 (bilateral)	.000
	N = Toda la muestra	611

Tabla 7. Correlaciones de las dimensiones Oposición, Autosuficiencia, Delegar, Aislamiento social y Sumisión, en toda la muestra

Dimensión		Autosuficiencia	Delegar	Aislamiento social	Sumisión
Oposición	Correlación de Pearson	.342	.423	.356	.448
	Significativa al nivel 0,01 (bilateral)	.000	.000	.000	.000
	N = Toda la muestra	611	611	611	611

Correlaciones de Mujeres

Se reportan las correlaciones entre las diferentes dimensiones de toda la submuestra de mujeres (n=315), con un índice de Correlación de Pearson mayor a .350 y significancia bilateral de .000, en la tabla 8,9 y 10. Se reportan 5 correlaciones entre las dimensiones.

Tabla 8. Correlaciones de las dimensiones Búsqueda de información y Solución de Problemas, en mujeres

Dimensión		Solución de Problemas
Búsqueda de información	Correlación de Pearson	.375
	Significativa al nivel 0,01 (bilateral)	.000
	N=Mujeres	315

Tabla 9. Correlaciones de las dimensiones Sumisión y Aislamiento social, en mujeres

Dimensión		Aislamiento social
Sumisión	Correlación de Pearson	.451
	Significativa al nivel 0,01 (bilateral)	.000
	N=Mujeres	315

Tabla 10. Correlaciones de las dimensiones Oposición, Delegar, Aislamiento social y Sumisión, en mujeres

Dimensión		Delegar	Aislamiento social	Sumisión
Oposición	Correlación de Pearson	.415	.352	.369
	Significativa al nivel 0,01 (bilateral)	.000	.000	.000
	N=Mujeres	315	315	315

Correlaciones de Hombres

Se reportan las correlaciones entre las diferentes dimensiones de toda la submuestra de hombres (n=296), con un índice de Correlación de Pearson mayor a .350 y significancia bilateral de .000, en la tabla 8,9 y 10. Se reportan 12 correlaciones entre las dimensiones.

Tabla 11. Correlaciones de las dimensiones Búsqueda de información y Solución de Problemas, en hombres

Dimensión		Solución de Problemas
Búsqueda de información	Correlación de Pearson	.516
	Significativa al nivel 0,01 (bilateral)	.000
	N=Hombres	296

Tabla 12. Correlaciones de las dimensiones Aislamiento social, Impotencia y Delegar, en hombres

Dimensión		Impotencia	Delegar
Aislamiento social	Correlación de Pearson	.414	.477
	Significativa al nivel 0,01 (bilateral)	.000	.000
	N=Hombres	296	296

Tabla 13. Correlaciones de las dimensiones Acomodación y Escape, en hombres

Dimensión		Escape
Acomodación	Correlación de Pearson	.390
	Significativa al nivel 0,01 (bilateral)	.000
	N=Hombres	296

Tabla 14. Correlaciones de las dimensiones Negociación, Solución de Problemas y Búsqueda de información, en hombres

Dimensión		Solución de Problemas	Búsqueda de información
Negociación	Correlación de Pearson	.433	.421
	Significativa al nivel 0,01 (bilateral)	.000	.000
	N=Hombres	296	296

Tabla 15. Correlaciones de las dimensiones Sumisión, Delegar y Aislamiento social, en hombres

Dimensión		Delegar	Aislamiento social
Sumisión	Correlación de Pearson	.416	.494
	Significativa al nivel 0,01 (bilateral)	.000	.000
	N=Hombres	296	296

Tabla 16. Correlaciones de las dimensiones Oposición, Autosuficiencia, Delegar, Aislamiento Social y Sumisión, en hombres

Dimensión		Autosuficiencia	Delegar	Aislamiento social	Sumisión
Oposición	Correlación de Pearson	.384	.440	.365	.526
	Significativa al nivel 0,01 (bilateral)	.000	.000	.000	.000
	N=Hombres	296	296	296	296

Discusión

La adolescencia es la etapa que se caracteriza por cambios psicológicos que tendrá como resultado la identidad y la madurez requeridas para la edad adulta (Guadarrama, Mendoza, Márquez, Veytia y Padilla, 2017). El objetivo de este estudio fue identificar las diferencias y correlaciones de los estilos de afrontamiento en una muestra de adolescentes de Chiapas. Los resultados indican que en la presente muestra no existen diferencias significativas entre sexos cuando se comparan las medias con la prueba estadística T de Student, a diferencia de otros estudios en que se reportan estas diferencias significativas, como González y et al. (2002) y Guadarrama y et al. (2017), así mismo, tampoco se reportaron correlaciones entre las dimensiones de estilos de afrontamiento y edad.

Se puede observar que sí existe diferencia en la forma en que se correlacionan los estilos de afrontamiento por sexo, en el caso de las mujeres solo se reportan 5 correlaciones y en el caso de los hombres se encuentran 12 correlaciones, esto se observa igualmente con Frydenberg & Lewis, (1993) y Lazarus & Folkman, (1984) donde señalan que los adolescentes hombres cuentan con mayores recursos psicológicos necesarios que les permitan adaptarse al contexto, estos recursos psicológicos podrían explicar que las estrategias en los hombres se correlacionan más entre ellas.

En la literatura, las mujeres perciben un mayor nivel de Búsqueda de apoyo, mientras que los hombres reportan un mayor nivel de afrontamiento centrado en el significado (Martínez, I., Meneghel, I. y Peñalvel, J. 2019). Los resultados obtenidos que se observan en este estudio, específicamente en la *Tabla 2*, dichos afrontamientos no reportan una diferencia estadísticamente significativa por sexo.

En cambio, los resultados de este estudio observados en *Tabla 2* reportan que el estilo de afrontamiento más empleado por mujeres y hombres es *Solución de Problemas*, seguida por *Búsqueda de Información* y *Acomodación*, mientras que los empleados en menor medida son la *Autosuficiencia* y *Delegar*.

Así mismo, los resultados de toda la muestra reportan que la dimensión de *Sumisión* y *Aislamiento Social* presentan el mayor índice de correlación (*Tabla 6*; α .476, significativa .01); esta correlación expone que las conductas de abandono de preferencias personales, rumiación y pensamientos intrusivos se relaciona con las conductas de evitar a otros, retiro social y ocultamiento; seguido de *Búsqueda de Información* y *Solución de Problemas*

(Tabla 3; α .450, significativa .01), esta correlación expone que la formulación de estrategias y planificación están asociadas a la búsqueda de contingencias, preguntando u observando otras fuentes de información.

Otro aspecto relevante se observa en los resultados de la submuestra de mujeres, con una correlación más fuerte fue la relación entre *Aislamiento Social* y *Sumisión* (Tabla 9; α .451, significativa .01). Los resultados de la submuestra de hombres, con una correlación más fuerte fue la relación entre *Oposición* y *Sumisión* (Tabla 15; α .526, significativa .01), en esta correlación se presentan las conductas de culpar a otros, agresión y desafío con conductas rumiantes, pensamientos intrusivos y abandono de preferencias personales; y *Búsqueda de información y solución de Problemas* (Tabla 11; α .516, significativa .01).

Por consiguiente, se recomienda que se favorezca la evaluación de los estilos de afrontamiento para de esta manera poder identificar las diferentes conductas en los y las adolescentes, permitiendo a las escuelas y Estado generar estrategias que permitan desarrollar los estilos de afrontamiento adaptables y sagaces, ante un entorno escolar y familiar. Lo anterior permitirá no solo un mayor conocimiento del tema, sino el acompañamiento adecuado para que la población desarrolle herramientas que a largo plazo favorezcan su bienestar personal.

En cuanto al instrumento empleado, la *Escala de estilos de afrontamiento en adolescentes* (Carlo, 2022) es un instrumento desarrollado a partir de un modelo actualizado y vigente (Skinner y Zimmer-Gembeck, 2009), con propiedades estadísticas correspondientes a los estándares de toda investigación científica confiable. Mediante la revisión de antecedentes, se observa que las dimensiones que aborda corresponden a una actualización de factores históricamente relacionados con el tema.

Como recomendación final, se propone evaluar los estilos de afrontamiento y correlacionarlo con otras variables psicológicas como autoestima, locus de control, ansiedad y estilos parentales, para poder explicar los estilos de afrontamiento desde diferentes dimensiones psicológicas. Así mismo, se propone replicar los estudios de afrontamiento en adolescentes de diferentes regiones y niveles escolares, para poder identificar los estilos locales que más frecuente se emplean.

Referencias

- Borrás, S. T. (2014). Adolescencia: definición, vulnerabilidad y oportunidad. *Correo Científico Médico*, 18(1), 05-07: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1560-43812014000100002&lng=es&tlng=es
- Castañeda, P. (2008) *Estilos de afrontamiento y poder en jóvenes universitarios con respecto a la ansiedad y la tolerancia a la frustración*. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Carlo, O. (2022). Escala de Estilos de Afrontamiento. ENSEÑAR Y APRENDER DESPUÉS DE LA PANDEMIA, Validez de contenido y confiabilidad de instrumentos para medir determinantes perceptuales en el área educativa. México. Tirant Lo Blanch.
- Coppari, N., Barcelata, B., Bagnoli, L., Cudas, G., López, H. H. y Martínez C. U. (2019). Influencia del sexo, edad y cultura en las estrategias de afrontamiento de adolescentes paraguayos y mexicanos. *Univestitas Psychologica*, (1). [https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/UPSY/18-1%20\(2019\)/64757831011/](https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/UPSY/18-1%20(2019)/64757831011/)
- Cruz, L. (2000). *Las estrategias de afrontamiento en los adolescentes mexicanos*. Universidad Nacional Autónoma de México, México. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/238455>
- Díaz-Guerrero, R. (1994). *Psicología del mexicano: descubrimiento de la etnopsicología*. 6ta Ed. México: Trillas
- Fierro, A. (2005). Estrés, afrontamiento y adaptación. En M. I. Hombrados Mendieta, (Ed), *Estrés y salud* (pp. 12-37). Valencia, España: Promolibro.
- Forns, M., Abad, J. y Kirchner, T. (2012). Internalizing and externalizing problems. En R. Levesque (Ed.), *Encyclopedia of Adolescence* (p. 1464-1469). Springer US. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4419-1695-2_261
- Frydenberg, E. y Lewis, R. (1997) *Escala de Afrontamiento Adolescente*. Madrid; TEA Ediciones. 52p
- Gómez, E., & Romero, E., Ruiz, A. & Durán, C. (2017). *Afrontamiento y algunos problemas internalizados y externalizados en niños*. Acta de Investigación Psicológica - Psychological Research Records, 7(3),2757-2765
- Góngora, C. (2000). *El enfrentamiento a los problemas y el papel del autocontrol*. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM.

- González, R., Montoya, I., Casullo, M. M. & Bernabéu, J. (2002). Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. *Psicothema*. 14 (2). Revisado el 11 de marzo de 2016. Recuperado en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rllcs/v11n1/v11n1a05.pdf>
- Guadarrama, R., Mendoza, V., Márquez, O., Veytia, M. y Padilla, I. (2017). Diferencias en la aplicación de estrategias de afrontamiento adolescente entre alumnos hombres y mujeres del nivel medio superior. *INTERDISCIPLINARIA, Revista de psicología y ciencias Afines*.
- Hernandez, S., Fernández, C. y Baptista, M. (2014) *Metodología de la Investigación*. 6ta Ed. McGraw-Hill
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. Nueva York: Springer. (Traducción, Barcelona, Martínez Roca, 1986).
- Linage-Rivadeneyra, M. y Lucio-Gómez-Maqueo, M. E. (2012). Asociación entre consumo de sustancias y estrategias de afrontamiento en jóvenes. *Journal of behavior, health & social issues (México)*, 4(1), 55-66. <https://doi.org/10.5460/jbhsi.v4.1.32971>
- López, B. C. (1999). *Estilos de Enfrentamiento y percepción de riesgo hacia el sida en adolescentes*. Tesis de maestría, Facultad de Psicología UNAM
- Martínez, I., Meneghel, I. y Peñalvel, J. (2019). ¿El género afecta en las estrategias de afrontamiento para mejorar el bienestar y el desempeño académico? *Revista de Psicodidáctica*. 24 (2) 111-119.
- Moral de la Rubia, J., López R., F., Díaz L., R. & Cienfuegos M., Y. I. (2011). Diferencias de género en afrontamiento y violencia en la pareja. *Revista CES Psicología*, 4(2), 29-46
- Organización Mundial de la Salud (2022) *Salud del adolescente*. https://www.who.int/es/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1
- Ortega, A. (2005). *Estilos de afrontamiento en pacientes fumadores que concluyen su tratamiento y pacientes fumadores desistidores*. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología UNAM.
- Plutchik R, Kellerman H, Conte HR (1980), A structural theory of ego defenses and emotions. In C.E. Izard (Ed.), *Emotions in Personality and Psychopathology*. (pp.229– 257). New York: Plenum
- Skinner, E. A. y Zimmer-Gembeck, M. J. (2009). *Challenges to the developmental study of coping*. En E. Skinner y M. ZimmerGembeck (Eds.), *Coping and the Development of Regulation*. New Directions in Child and Adolescent Development (pp. 5–17). San Francisco, Jossey-Bass.

- Vázquez, C., Crespo, M. y Ring, J. M. (2003). Estrategias de afrontamiento, en A. V. Bulbena., G. E. Berrios, P. y Fernández de Larriona, *Medición Clínica en Psiquiatría y Psicología* (pp. 425-435). Barcelona:Masson
- Viñas, P. F., González, M., García, Y., Malo, S., y Casas, F. (2015). Los estilos y estrategias de afrontamiento y su relación con el bienestar personal en una muestra de adolescentes. *Anales de Psicología*, 31(1), 226-233. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.1.163681>

Acerca de las Autoras

Dra. Olga Guadalupe Carlo Pérez

Escuela Normal Experimental “Fray Matías Antonio de Córdova y Ordóñez”, Escuela Preparatoria #1, Chiapas, México. Psicóloga, Maestra en Psicología Clínica, Universidad Autónoma de México, Maestra en Pedagogía, Universidad del Sur, Doctora en Educación. Estancia Posdoctoral Universidad de La Serena de Chile. Líneas de investigación: Derechos Humanos, Desarrollo Infantil, Adolescencia y aprendizaje. Publicación reciente: Carlo, O. (2022). Escala de Estilos de Afrontamiento. ENSEÑAR Y APRENDER DESPUÉS DE LA PANDEMIA, Validez de contenido y confiabilidad de instrumentos para medir determinantes perceptuales en el área educativa. México. Tirant Lo Blanch.

Dra. Verónica Toledo Molina, Escuela

Normal Experimental “Fray Matías Antonio de Córdova y Ordóñez”, Chiapas, México. Licenciada en Administración, Universidad Regiomontana, Maestra en Docencia e Investigación, Universidad del Valle del Grimalva, Doctora en Educación. Líneas de trabajo: Filosofía de la Educación, Violencia Escolar y Herramientas de Investigación.

Salud emocional y educación en contextos multiculturales: Nuevos espacios de mediación, se publicó en formato de libro digital en junio de 2022. El maquetado, diseño de portada y contraportada estuvo a cargo de Luis Antonio Domínguez Coutiño.

SALUD EMOCIONAL Y EDUCACIÓN
EN CONTEXTOS MULTICULTURALES

NUEVOS ESPACIOS DE MEDIACIÓN



Cátedra Internacional
de **Interculturalidad** y
Pensamiento Crítico