

R E V I S T A

# Paradigmas Socio-Humanísticos

Publicación de la Fundación Universitaria Juan N. Corpas

ISSN: 2711-242X (En línea) | Bogotá, D.C., Colombia | Volumen 2, Número 1, Enero - Junio 2020

Realizado por: La Escuela de Enfermería y la Escuela de Educación y Ciencias Sociales.



FUNDACIÓN UNIVERSITARIA  
**JUAN N. CORPAS**

VIGILADA  
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

R E V I S T A  
Paradigmas  
Socio-Humanísticos

La Revista Paradigmas Socio-Humanísticos es una publicación semestral de las escuelas de Educación y Enfermería de la Fundación Universitaria Juan N. Corpas, orientada principalmente a la divulgación de trabajos inéditos de investigación socio-humanística, en especial desde los paradigmas investigativos cualitativos en el campo de las ciencias humanas y sociales, incluyendo el área de la salud y la educación; igualmente se publicarán revisiones sistemáticas de la literatura, propio del campo objeto de la Revista, así como estudios culturales en diálogo con la sociedad contemporánea.

El comité editorial de la revista Paradigmas Socio-humanísticos, recibe con entusiasmo los documentos que den cuenta de resultados de investigación, revisiones sistemáticas, revisiones de literatura, innovaciones educativas y artículos de reflexión temas contemporáneos que contribuyan al conocimiento y debate dentro de la Educación y la Enfermería en contextos nacionales e internacionales.

Vol. 2, N° 1 (enero – junio) Año 2020

ISSN: 2711-242X (En línea)

DOI: <https://doi.org/10.26752/revistaparadigmasssh.v1i2>

Sitio Web: <https://revistas.juanncorpas.edu.co/index.php/revistaparadigmasssh>



FUNDACIÓN UNIVERSITARIA  
**JUAN N. CORPAS**

Educación y Salud de Calidad  
con Sentido Social

### **Contacto Revista Paradigmas Socio-Humanísticos**

#### **Claudia Patricia Motta León**

Cra. 111 No. 159 A 61 (Av. Corpas Km. 3 Suba) Bogotá D.C.  
Colombia PBX: (+57 1) 662 2222 Ext.: 702  
[revistapsh@juanncorpas.edu.co](mailto:revistapsh@juanncorpas.edu.co)

### **Agradecimiento fotografía de la portada a:**

#### **Daniel Becerra Pabón**

Estudiante Programa de Enfermería  
Fundación Universitaria Juan N. Corpas.  
Bogotá, Colombia

### **Fundación Universitaria Juan N. Corpas**

#### **Rectora**

Dra. Ana María Piñeros Ricardo

#### **Vicerrector Académico**

Dr. Luis Gabriel Piñeros Ricardo

#### **Vicerrector Administrativo:**

Dr. Juan David Piñeros Ricardo

#### **Secretario General**

Dr. Fernando Noguera

R E V I S T A  
Paradigmas  
Socio-Humanísticos



FUNDACIÓN UNIVERSITARIA  
**JUAN N. CORPAS**

Educación y Salud de Calidad  
con Sentido Social

### **Directoras**

María Antonina Román Ochoa  
Decana, Escuela de Enfermería,  
Fundación Universitaria Juan N. Corpas.  
Bogotá, Colombia

Marta Osorio de Sarmiento  
Decana, Escuela de Educación,  
Fundación Universitaria Juan N. Corpas.  
Bogotá, Colombia.

### **Editores**

Ana Cecilia Becerra Pabón  
Coordinadora Investigación  
Escuela de Enfermería  
Fundación Universitaria Juan N. Corpas  
Bogotá, Colombia

José Arlés Gómez A.  
Director Centro Editorial  
Fundación Universitaria Juan N. Corpas.  
Bogotá, Colombia

### **Editoras Junior**

Claudia Motta León  
Docente Escuela de Enfermería  
Fundación Universitaria Juan N. Corpas.  
Bogotá, Colombia

Marcela Pulido Mora  
Jefe de Biblioteca. Centro de Información y  
Consulta.

Fundación Universitaria Juan N. Corpas.  
Bogotá, Colombia

### **Comité Científico. Miembros Nacionales**

PhD. Daniel Gonzalo Eslava  
Fundación Universitaria del Área Andina.  
Bogotá, Colombia

PhD. Claudia del Pilar Vélez  
Universidad de San Buenaventura. Valle del  
Cauca, Colombia

PhD. Jesús Ernesto Urbina  
Universidad Francisco de Paula Santander.  
Cúcuta, Colombia

### **Comité Científico. Miembros Internacionales**

PhD. Tomás Sola Martínez  
Universidad de Granada.  
Granada, España

PhD. Howard Butcher  
The University of Iowa. Iowa City, United  
States

R E V I S T A  
Paradigmas  
Socio-Humanísticos



FUNDACIÓN UNIVERSITARIA  
**JUAN N. CORPAS**

Educación y Salud de Calidad  
con Sentido Social

PhD. Marcos Jesús Iglesias Martínez  
Universidad de Alicante. Alicante, España

PhD. María Ángeles Martínez Domínguez.  
PhD. Juana Mercedes Gutiérrez Valverde.  
Universidad Autónoma de Nuevo León  
(UANL) Monterrey, México.

**Comité Editorial. Miembros Nacionales**

Esp. Luzmila Hernández Sampayo  
Universidad del Valle.  
Calí, Colombia

PhD. Olga Osorio Murillo  
Pontificia Universidad Javeriana.  
Calí, Colombia.

PhD. Lina María Vargas Escobar  
Universidad El Bosque.  
Bogotá, Colombia

PhD. Luis Gabriel Piñeros Ricardo  
Fundación Universitaria Juan N. Corpas,  
Bogotá, Colombia

PhD. María Antonina Román Ochoa  
Fundación Universitaria Juan N. Corpas.  
Bogotá, Colombia

PhD. Lorena Martínez Delgado  
Fundación Universitaria Juan N. Corpas.  
Bogotá, Colombia

PhD. Marta Osorio de Sarmiento  
Fundación Universitaria Juan N. Corpas.  
Bogotá, Colombia

PhD. Ana Cecilia Becerra Pabón  
Fundación Universitaria Juan N. Corpas.  
Bogotá, Colombia  
Mag. Claudia Motta León  
Fundación Universitaria Juan N. Corpas.  
Bogotá, Colombia

Esp. Martha Isabel Sarmiento Juan N.  
Corpas. Bogotá, Colombia

Esp. Marcela Pulido Mora  
Fundación Universitaria Juan N. Corpas.  
Bogotá, Colombia

**Comité Editorial. Miembros Internacionales**

PhD. Martha Vergara Fregoso  
Universidad de Guadalajara  
Guadalajara, México

PhD. José Antonio Méndez Sanz  
Universidad de Oviedo  
Oviedo, España

PhD. Horacio Ademar Ferreyra  
Universidad Católica de Córdoba  
Córdoba, Argentina



# Contenido

## Editorial

<b>Investigar, un campo para: indagar, innovar, generar.</b> <i>Marta Osorio de Sarmiento</i>	.....	<b>7 - 8</b>
--	-------	--------------

## Artículos Originales

<b>Situaciones emocionales previas al diagnóstico de cáncer de mama</b> <i>Luzmila Hernández Sampayo, Karen Yuliana Sterling Díaz, Andrea Mercedes, Potosí Arévalo</i>	.....	<b>10 - 16</b>
---	-------	----------------

<b>Estudio de caso: una estrategia de aprendizaje significativo en farmacología en estudiantes de enfermería</b> <i>Ilba Dorlani Ardila Roa</i>	.....	<b>17 - 25</b>
--	-------	----------------

<b>Las acciones didácticas del profesorado novel universitario: un estudio cualitativo desde una perspectiva interdisciplinar</b> <i>Marcos Jesús Iglesias Martínez, Inés Lozano Cabezas, Martha Sarmiento Osorio</i>	.....	<b>26 - 41</b>
--	-------	----------------

<b>Análisis del concepto trabajo en ejecutivos con y sin patrones de conducta tipo a (factor de riesgo psicosocial) de la zona metropolitana de guadalajara México.</b> <i>Efraín López Molina</i>	.....	<b>42 - 53</b>
---	-------	----------------

## Artículo de Reflexión

<b>Formación De Docentes Bilingües</b> <i>Martha Vergara Fregoso, Salomé Gómez Pérez</i>	.....	<b>54 - 67</b>
---	-------	----------------



## Editorial

### Investigar, un campo para: indagar, innovar, generar.

**Marta Osorio de Sarmiento<sup>1</sup>**

La edición de este segundo número de la revista Paradigmas Socio Humanísticos, de la Escuela de Enfermería y de Educación y Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Juan N Corpas, se dedica a promover la investigación cualitativa, entendida esta como la acción que conduce el espíritu humano a través de la indagación, la innovación, a soñar e imaginar nuevos horizontes en el contexto universitario.

La actividad investigativa cumple un papel fundamental en la vida académica universitaria, a fin de orientar las experiencias de indagación y gestión de nuevo conocimiento en los diversos campos de las humanidades bajo la pretensión de lograr la innovación en éstos; en este sentido, estamos de acuerdo con Colas (2001,p.292) al considera la investigación como “La práctica científico educativa no se ejercita al margen de sus propios contextos socio-históricos y por tanto no puede estar de espaldas a las nuevas realidades que surgen con el propio devenir histórico”, pues como práctica, ella además de indagar en los contextos sociales en los que tiene lugar busca profundizar en la complejidad de los fenómenos objeto de estudio.

Es importante señalar que la complejidad de la investigación cualitativa, está dada por la naturaleza de los objetos estudiados pues, se presentan como fenómenos de carácter subjetivo tales como: prácticas sociales, actitudes, costumbres, valores, símbolos,

significados, ésta complejidad es el rasgo fundamental que la caracteriza diferenciándola de la investigación cuantitativa, no obstante, los aspectos señalados son vistos por algunos investigadores como limitaciones de la misma investigación y a la vez generan controversias respecto al alcance de sus resultados.

Sin embargo, en el ámbito de la educación la investigación cualitativa, contribuye a la formación de nuevos investigadores, al fortalecimiento de la experiencia investigativa de docentes y de quienes ya cuentan con trayectoria en el campo de la investigación, ello permite liderar procesos de generación de nuevo conocimiento con los que se articule el desarrollo social, económico y científico, en procura de agenciar procesos de innovación y transformación en diversos contextos social.

De acuerdo con las ideas anteriores, es preciso señalar la íntima relación que existe entre la investigación y el ámbito social en el cual se producen los procesos investigativos, esta circunstancia indica que no se genera investigación con independencia del contexto social y de los aspectos históricos y políticos en los que ella tiene lugar, esto quiere decir que se originan varias vías de tránsito entre ciencia y sociedad. Es por esto, que hoy se reconoce la importancia de la investigación para el desarrollo y mejoramiento de las condiciones de vida de la sociedad.

La investigación brinda los elementos necesarios para llevar a cabo la innovación, requerida por los distintos procesos económicos, educativos y científicos, propuestos por las nuevas situaciones generadas a raíz de los cambios que surgen de las transformaciones producto del fenómeno

<sup>1</sup>Posdoctoral en Narrativa y Ciencia Universidad de Córdoba Argentina, Dra. en Educación Universidad de Granada España, y actualmente decana de la Escuela de Educación y Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Juan N. Corpas.

de la globalización. Uno de los aspectos relevantes originados por este fenómeno es la necesaria generación y gestión el conocimiento, de lo que se infiere también, la necesidad de los intercambios institucionales es decir, la colaboración en los procesos de producción de conocimiento ( Pilat y Galindo-Rueda, 2016, p.19) entre las Instituciones de Educación Superior, tanto a nivel nacional como internacional, para de esta manera dar lugar a la movilidad de investigadores y el fortalecimiento de las comunidad científicas, a través de las participación interinstitucional, promoviendo las diferentes redes de investigadores, mediante la realización de congresos, foros, webinar, simposios.

En este volumen los lectores podrán abordar los artículos de investigadores invitados, como las Doctoras Luzmila Hernández Sampayo, Karen Yuliana Sterling Díaz, Andrea Mercedes Potosí Arévalo con el artículo Situaciones emocionales previas al diagnóstico de cáncer de mama, artículo producto de investigación en la Universidad del Valle y en la Universidad Católica de Manizales.

De igual forma el artículo de la Magister Ilba Dorlani Ardila Roa, Estudio de Caso: una estrategia de aprendizaje significativo en farmacología en estudiantes de enfermería en una universidad de Chía.

El artículo producto de investigación sobre Las acciones didácticas del profesorado novel universitario: un estudio cualitativo desde una perspectiva interdisciplinar escrito por los Doctores: Marcos Jesús Iglesias Martínez, la Dra. Inés Lozano Cabezas de la Universidad de Alicante España, la Magister Martha Sarmiento Osorio de la Fundación Universitaria Juan N Corpas.

El artículo de investigación titulado: Análisis del concepto trabajo en ejecutivos con y sin patrones de conducta tipo A (Factor de riesgo psicosocial) de la zona metropolitana de Guadalajara México. Universidad del Valle de Atemajac. México.

Y el artículo Formación docente bilingües, de reflexión. De las doctoras: Martha Vergara Fregoso Investigadora del Instituto Transdisciplinar de Literacidad de la Universidad de Guadalajara México, Dra. Salome Gómez Pérez investigadora del departamento de Lenguas Modernas Universidad de Guadalajara México.

Es importante informar que la Revista Paradigmas Socio Humanísticos se encuentra en OJS, donde se encuentra el número anterior y se puede consultar. Esperamos seguir publicando temáticas de gran interés y que aportan a las humanidades y a las ciencias sociales.

### Referencias Bibliográficas

1. Colás Bravo, p. (2001). Educación e investigación en la sociedad del conocimiento: enfoques emergentes. Revista De Investigación Educativa, 19(2), 291-313. <https://n9.cl/jtqx>
2. Pilat, D., & Galindo Rueda, F. (2016). De la investigación a la innovación. Información Comercial Española, ICE: Revista De economía, (888), 11-32. <https://doi.org/https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5666762>





# SITUACIONES EMOCIONALES PREVIAS AL DIAGNÓSTICO DE CÁNCER DE MAMA

Luzmila Hernández Sampayo<sup>1</sup>, Karen Yuliana Sterling Díaz<sup>2</sup>, Andrea Mercedes Potosí Arévalo<sup>3</sup>

## Resumen

El objetivo de este estudio es describir las situaciones emocionales previas al diagnóstico de cáncer de mama en mujeres que asisten a la consulta oncológica de una institución nivel III del municipio de Cali. En la metodología se realizó un Estudio descriptivo de corte transversal. La población estuvo constituida por 30 mujeres diagnosticadas con cáncer de mama. Se utilizó un instrumento denominado "Emoción afecto y entorno". Los hallazgos se agrupan en cuatro dimensiones: tristeza y depresión, incertidumbre, soledad y preocupación excesiva por el bienestar de los demás. En conclusión, se evidenció que el 90% de las mujeres se asociaba habitualmente con algún trastorno emocional previo al diagnóstico de cáncer de mama. Los hallazgos se agrupan en cuatro dimensiones: tristeza y depresión, incertidumbre, soledad y preocupación excesiva por el bienestar de los demás. En conclusión, se evidenció que el 90% de las mujeres se asociaba habitualmente con algún trastorno emocional previo al diagnóstico de cáncer de mama.

**Palabras clave:** cáncer de mama, factor de riesgo, eventos emocionales.

# EMOTIONAL EVENTS PRIOR TO BREAST CANCER DIAGNOSIS

## Abstract

The objective of the study is to describe the emotional situations prior to the diagnosis of breast cancer women attending oncology consultation of an institution level III of the municipality of Cali. Is a descriptive transversal study. The population consisted of 30 women diagnosed with breast cancer. We used a instrument call "Emoción, afecto y entorno". Result: the findings are grouped into four dimensions: sadness and depression; uncertainty; loneliness and worry excessive for the welfare of others. The findings are grouped into four dimensions: sadness and depression, uncertainty, loneliness, excessive concern for the well-being of others. Conclusion: it was evident as 90 % women regularly associated with some emotional disturbance prior to the diagnosis of breast cancer. In conclusion it was evident as 90 % women regularly associated with some emotional disturbance prior to the diagnosis of breast cancer.

**Keywords:** breast neoplasms, risk factor, emotional events.

Historial del artículo:

Fecha de recibido: 21-04-2020 – Fecha de aceptado: 22-08-2020

© 2020 Fundación Universitaria Juan N. Corpas. FUJNC.

Artículo Open Access bajo la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

DOI: 10.26752/revistaparadigmash.v1i2.472

1. Enfermera, Especialista en Enfermería Materno-Perinatal y Magister en Enfermería con énfasis en Cuidado materno infantil. Profesora Asociada de la Universidad del Valle. Investigadora Junior en Colciencias. Autor para correspondencia. Correo electrónico: luzmila.hernandez@correounivalle.edu.co
2. Enfermera, Universidad del Valle. Especialista en Administración de la Salud. Universidad Católica de Manizales. Correo electrónico: karensterling.ks@gmail.com
3. Enfermera, Universidad del Valle. Correo electrónico: andrea.potosi@correounivalle.du.co

## Introducción

En las últimas décadas se ha despertado un interés creciente por conocer hasta qué punto determinadas características de personalidad y estados emocionales se suscitan como posibles factores de riesgo de la enfermedad, en combinación con los factores biológicos y ambientales.

Las emociones son alteraciones breves del ánimo, de presentación abrupta y con manifestaciones físicas; los sentimientos, por otro lado, son las percepciones de cómo se siente el cuerpo ante una emoción. La relación existente entre la mente y el cuerpo se ha demostrado a lo largo del tiempo; se conoce que en los humanos el estado de ánimo y el medio ambiente pueden afectar la salud. (Fernández-Poncela, Antropología de las emociones y teoría de los sentimientos, 2011 p2).

Autores como Cano Vindel A, (2010 P 197) considera las emociones como reacciones naturales en los individuos ante situaciones importantes, por ejemplo, situaciones que ponen en peligro la integridad. Estas reacciones se experimentan como una fuerte conmoción del estado de ánimo de carácter agradable (emociones positivas), o desagradable (emociones negativas). Las reacciones a su vez implican fuertes cambios fisiológicos en respuesta específica en los diferentes sistemas (sistema nervioso autónomo, sistema motor, sistema neuroendocrino, sistema inmune, etc.).

La relación de factores emocionales con el estado de salud en general y con el cáncer en particular, ha sido sugerida desde la antigüedad. Hipócrates ya hablaba de la

relación entre personalidades melancólicas y el cáncer. Un artículo publicado en el año 1979 por el Dr. Paul J. Rosch ( P. 187-212), considera que la creencia de que el cáncer pueda estar relacionado de alguna manera con el estrés o las emociones angustiosas es tan antigua como la historia de la medicina. Hace más de 2.000 años, en su disertación sobre los tumores, De Tumoribus, Galeno, observó que las mujeres melancólicas eran mucho más susceptibles al cáncer que otras mujeres, presumiblemente porque tenían demasiada bilis negra (Melas chole).

En el año 1701, el médico británico, Gendron, destacó el efecto de los “desastres de la vida que producen angustia y tristeza” como causantes de cáncer. Ochenta años más tarde, Burrows atribuyó la enfermedad a “las pasiones inquietas de la mente con la que el paciente se encuentra fuertemente afectado durante un largo periodo de tiempo. “Sin embargo, hasta la década de los 50 comienza a estudiarse de forma sistemática la posible implicación de distintos factores psicosociales en la etiología y evolución del cáncer”. (Murder CL, Van Der Pompe G 1997 pg 155-167)

Los resultados de varias investigaciones (Marsiglia-G I 2009;117-148. Camelo-Roa 2005 pg 178-186) han aportado evidencia sobre las relaciones entre acontecimientos estresantes de la vida, apoyo social, actitudes de indefensión/desesperanza, malestar emocional y supresión de emociones negativas y progresión del cáncer de mama. Según Barra, Cerna, Kramm y Vélez (2004), los estados emocionales pueden influir en la salud mediante efectos directos en el funcionamiento fisiológico de los individuos. En general, los estados de ánimo

negativos, especialmente si son intensos y/o prolongados, hacen al individuo más vulnerable a diferentes enfermedades. Teniendo en cuenta lo anteriormente descrito se realizó el presente estudio con mujeres diagnosticadas con cáncer de mama en el marco de un programa de apoyo a mujeres con este diagnóstico denominado AIMMA, el cual hace parte del proceso misional extensión de la Escuela de Enfermería de la Universidad del Valle. El interés de investigar sobre el tema surge a partir de la valoración de las pacientes, observándose que la mayoría de ellas había cursado con un episodio estresante previo al diagnóstico. El objetivo general fue identificar las situaciones emocionales previas al diagnóstico de cáncer de mama en mujeres que asisten a una institución nivel III de la ciudad de Cali.

## **Materiales y Métodos**

El presente estudio fue realizado bajo los parámetros de una investigación descriptiva de corte transversal. La población estuvo constituida por mujeres que fueron diagnosticadas con cáncer de mama que asisten a un Hospital nivel III de la ciudad de Santiago de Cali en el Valle del Cauca. Se tomó una muestra por conveniencia de 30 pacientes pertenecientes al programa AIMMA (Programa de atención integral a la mujer que requiere cirugía mamaria), teniendo en cuenta los siguientes criterios de inclusión: mujeres que fueron diagnosticadas con cáncer de mama y que pertenecieran al programa AIMMA, mujeres que tuviesen menos de dos años de haber sido diagnosticadas con cáncer de mama, mujeres que no cursaran con otro tipo de cáncer.

La recolección de la información se realizó a través del instrumento denominado “Emoción afecto y entorno” de las autoras Tobo N, Canaval G (marzo 2010), el cual fue adaptado a las necesidades del estudio, el instrumento consta de una primera parte donde se indagan las variables sociodemográficas y una segunda parte que agrupa cuatro (4) dimensiones: Temor y miedo, Incertidumbre, Soledad y Preocupación excesiva por el bienestar de los demás. La primera dimensión se orientó más que todo a temor y miedo, por esta razón, en el presente estudio la primera dimensión se le denominó de esta manera.

La información se obtuvo por medio de entrevista personal y fue recolectada por las investigadoras. El análisis de la información se realizó a través del programa estadístico SPSS 18. El estudio recibió el aval del comité de Ética Humana tanto de la Universidad del Valle como de la institución de salud y cumplió con las exigencias y reglamentos de acuerdo a la normatividad vigente.

## **Resultados y discusión**

### **Caracterización de las participantes**

La mayoría de las mujeres son amas de casa, representado por un 70%, seguido de las mujeres que tienen trabajos independientes con un 17% y por último el 13% de las mujeres tienen algún tipo de vinculación laboral esporádico.

En cuanto a la edad, se encuentran entre el rango de 35 a 78 años, con un promedio de 53.1 años. El estado civil el 33% eran casadas, un 23% se encontraban en unión libre, un 17% está separadas, otro 14% eran solteras, por último, el 13% eran viudas. El

60% de las mujeres casadas consideran tener buena satisfacción en su relación de pareja mientras el 40% restante considera su satisfacción como regular; por otro lado, están las mujeres que sostienen una relación de tipo unión libre; el 57% de ellas percibe una satisfacción buena, el 29% la consideran regular y el 14% que resta la perciben como mala. En cuanto al nivel de formación, el 40 % contaba con primaria completa, el 30% bachillerato incompleto, el 20 % bachillerato completo y un 10% tenía nivel técnico. El estrato socioeconómico predominante es el 1 representado en el 75 % de las mujeres seguido del estrato 2 con un 25%. El 90% de las pacientes pertenecen al régimen subsidiado de salud. A continuación, se describen los resultados en relación a las cuatro dimensiones encontradas en el estudio:

### **Dimensión: Tristeza y depresión**

En nuestra sociedad los individuos se ven sometidos a diversas situaciones tensionantes que en algunos casos desarrollan procesos de adaptación para mantener el equilibrio, pero en otros aparecen alteraciones y cambios.

El 60% de las participantes manifestaron tener un proceso de más de dos años consistente en tristeza y temor antes de ser diagnosticadas con Cáncer de Mama, eventos vivenciados con un periodo previo entre uno y dos años. Estos sentimientos fueron generados principalmente por duelo relacionados con la pérdidas afectivas, por la muerte de personas significativas (un hijo, esposo o alguno de los padres), la separación marital y la pérdida del empleo y el estatus dentro de la sociedad causaron en las mujeres los sentimientos de desesperanza, impotencia y tristeza

marcada, estas situaciones las llevaron a no tomar medidas de autocuidado y en general, comprometían su autoestima y valía.

En estudios realizados desde 1983, Burish y Bradley, citado por Gil Roales 2004, notificaron que la mayoría de enfermedades crónicas afecta aspectos importantes de la vida de las personas que las padecen, y se manifiestan en ciertos cambios que deterioran el aspecto emocional que conllevan a la búsqueda de una adaptación rápida de la forma de vivir, lo que despierta fácilmente emociones negativas, entre ellas miedo, ira y ansiedad.

### **Dimensión: Incertidumbre**

El 49% de las mujeres desarrollaron emociones relacionadas con la incertidumbre, básicamente esta dimensión se relacionó con el factor económico de las participantes, debido a que muchas mujeres se quedaron sin empleo o sin el apoyo económico brindado por la pareja, esto ocasionó en ellas sensación de incertidumbre ante la situación y se manifestó en ella con la sensación de desaliento y desesperación.

Recientemente varios autores Nettleton S.( 2006. p. 1.167-1.178) y Robertson, A. (2003 p. 293-309), han centrado la atención en la construcción del cuerpo como fuente de incertidumbre y de riesgo, a raíz de diferentes problemas de salud, como síndromes de difícil diagnóstico y enfermedades como el cáncer, puesto que está fuertemente asociada a la depresión, insomnio y fatiga. Consideran además que la incertidumbre lleva al individuo a la incapacidad de tomar decisiones, aumento de la ansiedad y menor optimismo y esperanza.

### **Dimensión: Soledad**

El 52% de las mujeres experimentaron este sentimiento previo al diagnóstico de cáncer de mama. La soledad estuvo relacionada con el abandono de la pareja principalmente, seguido por la separación de un familiar significativo. Una nueva investigación realizada por Jaremka L, Peng J, y otros. (2014 23 pg 1356-1364) ha revelado que la soledad está vinculada a una serie de respuestas inmunes disfuncionales, lo que sugiere que esta condición podría afectar a la salud general. Los investigadores, descubrieron que las personas que estaban más solas producían más proteínas relacionadas con la inflamación, en comparación con individuos que se sentían socialmente más conectados. Estas proteínas indican la presencia de procesos inflamatorios, y estos están vinculados a numerosas enfermedades, como la diabetes de tipo 2, la artritis, el Alzheimer y el cáncer.

Otro estudio sobre los efectos del aislamiento social desarrollado por Cole S, Hawkley L, y otros (2007 pg 9-19), determinó que el impacto biológico de la soledad interfiere en los procesos básicos del organismo, específicamente en el sistema inmune convirtiéndose en factor de riesgo para alteraciones de la salud.

### **Dimensión: Preocupación excesiva por el bienestar de los demás**

El 67% de las mujeres presentaron el sentimiento de preocupación excesiva por el bienestar de los demás, mostrando así una conducta de dependencia hacia sus seres queridos, esta dimensión, es también conocida como sobreprotección, las participantes

consideraron que “En épocas pasadas me preocupaba y sentía mucha pena y miedo por mi familiar al imaginarme que podía sucederles algo malo”. En algunos casos esa sobreprotección estaba dirigida a un familiar que estaba involucrado con problemas de farmacodependencia, alcoholismo o delincuencia. La familia siempre ha sido considerada la primera red de apoyo social del individuo, cuando en alguno de sus miembros se presentan problemas, toda su estructura se ve afectada, pero sobre todo la persona que ejerce el rol de cuidador, que, para el este estudio, estaba presente en la mayoría de las participantes. La investigación realizada por Reschetti S, Aparecida R, Martínez M, Aparecida D., ( 2012, pg. ) demostraron que ante un evento adverso en el hogar, la familia cambia totalmente su dinámica funcional y organizacional y la calidad de vida de los cuidadores especialmente en el caso de mujeres, se altera en los dominios de funcionamiento físico, dolor, ansiedad y vitalidad.

### **Conclusiones**

En la población estudiada se evidenció que el diagnóstico de cáncer de mama se encuentra precedido de alguna situación emocional traumática, este aspecto debe tenerse en cuenta para el desarrollo de actividades de promoción y detección temprana de cáncer de mama en la comunidad.

En la aparición del cáncer de mama se encuentran involucrados diversos factores asociados, es importante tener presente las situaciones emocionales negativas, ya que pueden estar implicados en la génesis de esta enfermedad. Las condiciones emocionales como la represión de sentimientos, la tensión



crónica, la depresión, la ansiedad, el estrés psicológico o psicosocial son factores que se deben tener en cuenta en las actividades de promoción de la salud de la mujer.

Aunque los resultados no son concluyentes debido al sinnúmero de aspectos que pudieran estar participando, sí es evidente que eventos de la vida como la tristeza, la depresión, la soledad y a los que comúnmente se engloban como situaciones estresantes, pueden estar relacionados con el cáncer de mama.

### Referencias Bibliográficas

1. Fernández Poncela, A. M. (2011). Antropología de las emociones y teoría de los sentimientos. *Revista Versión Nueva Época*, 26(0188-8242. 1), 1-24.
2. Cano Vindel, A. (2005). Control Emocional, Estilo Represivo de Afrontamiento y Cáncer: ansiedad y cáncer. *Revista Psicooncología*, 2(1), pg. 71-80.
3. Rosch, P.J. Stress and Cancer : A Disease of Adapttion? In J. Tache, H. Sely, & S.B. Day (Eds.), *Stress and cancer* (pp. 187-212). New York: Plenum 1979.
4. Mulder, C., Van Der Pompe, G., Spiegel, D., Antoni, M., & De Vries , M. (1992). Do psychosocial factors influence the course of breast cancer?. A review of recent literature, methodological problems and future directions. *Psycho-Oncology*, 1, 155-167.
5. Marsiglia, G. I. (2009). La Psiconeuroinmunología: Nueva visión sobre la salud y la enfermedad. *Gaceta Medica Caracas*, 117(3):148-51.
6. Barra, E., Cerna, R., Kramm, D. & Vélez, V. (2004). Problemas de salud, estrés, afrontamiento, depresión y apoyo social en adolescentes. *Terapia Psicológica*, 24, 50-60.
7. Tobo Medina, N., & Canaval Erazo, G. E. (2010). Las emociones y el estrés en personas con enfermedad coronaria. *AQUICHAN*, 10, 19-33.
8. Gil Roales, J. (2004) *Psicología de la salud: aproximación histórica conceptual y aplicaciones*. Madrid: Pirámide.
9. Nettleton, S. (2006) "I just want permission to be ill": toward a sociology of medically unexplained symptoms. *Social science & medicine*, 62, 167-178.
10. Robertson, A. (2001) *Biotechnology, political rationality and discourses on health risks*. *Health*, 5, 3, 293-309.
11. Jaremka, M., Peng J., Bornstein, R., Alfano, C., Andridge R., Povoski, P., Lipari, A., Agnese, M. Y Farra, B. (2014) Los problemas cognitivos entre los sobrevivientes del cáncer de mama: la soledad aumenta el riesgo. *Revista Psicooncología*, 23,12, 1356-1364.

- 12.** Cole, S.W., Hawkley, L.C., Arévalo, J.M. et al. (2007) Social regulation of gene expression in human leukocytes. *Genome Biol* 8. <https://doi.org/10.1186/gb-2007-8-9-r189>
  
- 13.** Reschetti, S., Aparecida, E., Martínez, M. y, Aparecida, D. (2012) Calidad de vida y los síntomas depresivos en cuidadores y los adictos a las drogas. *Revista Latino-Americana Enfermagem* , 20,1, 1-8

# ESTUDIO DE CASO: UNA ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN FARMACOLOGÍA EN ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA

Ilba Dorlani Ardila Roa<sup>1</sup>

## Resumen

El objetivo del estudio es analizar el impacto de la implementación de una estrategia pedagógica de estudio de casos para el fortalecimiento del aprendizaje significativo en un grupo de estudiantes de pregrado de Enfermería, de una universidad de Chía Colombia. Es una investigación mixta, que en el aspecto cualitativo es de corte investigación acción-Participación (IAP), complementado con los datos correspondientes a la evaluación formativa de dos grupos de estudiantes (uno previo y otro posterior al desarrollo de la estrategia), en los escenarios formativos: Aula de clase, Laboratorio de Simulación, y Práctica Clínica. Como resultado principal se destacan las virtudes y valores agregados del aprendizaje significativo como actividad constructivista, que socializa e individualiza la experiencia formativa.

**Palabras clave:** Estudio de casos, aprendizaje por asociación, educación en enfermería, farmacología.

## CASE STUDY: A MEANINGFUL TEACHING STRATEGY FOR PHARMACOLOGY EDUCATION IN NURSING

### Abstract

The objective of the study is to analyze the impact of the implementation of a case study pedagogical strategy to strengthen meaningful learning in a group of undergraduate nursing students from a university in Chia Colombia. It is a mixed investigation that in the qualitative aspect is of action research cut, - Participation (IAP), complemented with the data corresponding to the formative evaluation of two groups of students (one before and the other after the development of the strategy), in the training scenarios: Classroom, Simulation Laboratory, and Clinical Practice. The main result highlights the virtues and added values of meaningful learning as a constructivist activity, which socializes and individualizes the training experience.

**Keywords:** case study, associations learning, nursing education, pharmacology

Historial del artículo:

Fecha de recibido: 24-04-2020 – Fecha de aceptado: 04-09-2020

© 2020 Fundación Universitaria Juan N. Corpas. FUJNC.

Artículo Open Access bajo la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

DOI: 10.26752/revistaparadigmash.v2i1.473.

1. Enfermera, Pontificia Universidad Javeriana. Especialista en docencia universitaria, Universidad El Bosque. Magíster en Pedagogía, Universidad de la Sabana. Docente de Enfermería, Fundación Universitaria Juan N Corpas. Bogotá, D.C., Colombia. Autor para correspondencia. Correo electrónico: ilba.ardila@juanncorpas.edu.co

## Introducción

Los procesos efectivos de enseñanza – aprendizaje de la Farmacología en Enfermería son fundamentales para la práctica profesional, como lo menciona Morales K (2017) “El dominio de la farmacología es esencial para la práctica segura de enfermería”. Es posible afirmar que los errores de medicación representan la tercera causa más frecuente de aparición de eventos centinela (11,4%) notificados a la JCI (The Joint Commission). (1997), describieron que, de los eventos adversos relacionados con la medicación, un 40% estaban relacionados con la administración de medicamentos. El 25% de los eventos adversos que se producen durante la administración de medicamentos se deben a falta de conocimientos en relación con el fármaco.

En la evidencia académica está ampliamente demostrado que, son los estudiantes de enfermería (y por extensión los de ciencias de la salud), unos de los grupos que concentran la mayor cantidad de reportes por eventos adversos, los cuales podrían connotar procesos inconclusos durante el momento en que ocurre la enseñanza de la farmacología como lo evidencia Sanko JS, Kim Y-J, McKay M. (2018). Resulta difícil, además, crear conciencia social en la profesión acerca de la importancia del reporte oportuno tanto en las historias clínicas, así como en los formatos institucionales de clínicas y hospitales expedidos por sus direcciones científicas, departamentos de auditoría interna, oficinas de garantía de la calidad, y departamentos de enfermería.

Según los datos del Estudio sobre la seguridad de los pacientes en hospitales

de Latinoamérica - IBEAS, el 10,1 % de los eventos adversos (EA) reportados en América Latina corresponden a errores en la medicación (en cualquiera de sus etapas: prescripción, dosificación, administración); de este subgrupo de EA, los que presentan las mayores incidencias son: Tratamiento médico ineficaz (n=11, 3,5 %); Retraso en el tratamiento (n=5, 1,59 %); y Náuseas, vómitos o diarrea secundarios a medicación (n=4, 1,27 %). Los EA en general causan el 61,2 % de las prolongaciones de la estancia hospitalaria, así como el 8,9 % de los reingresos. Finalmente, se estimaba para América Latina en el año 2009 que los EA asociados a medicamentos en un 19 %.

En la mayoría de los casos, para los estudiantes de Enfermería resulta retador comprender los conceptos y las perspectivas teóricas de las ciencias farmacológicas, por tal razón es pertinente la implementación de estrategias didácticas que favorezcan el proceso educativo como lo refiere la Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey “el planteamiento de un caso es siempre una oportunidad de aprendizaje significativo y trascendente en la medida en que quienes participan en su análisis logran involucrarse y comprometerse tanto en la discusión del caso como en el proceso grupal para su reflexión.”

Por lo anterior se justifica fomentar pedagogías en Enfermería, donde se una la teoría con la realidad de la práctica; allí la estrategia de Estudio de Casos ofrece todo su potencial para fortalecer el aprendizaje significativo de la farmacología clínica; es este uno de los muchos retos pedagógicos

y didácticos del gran desafío para el docente de farmacología en enfermería.

El objetivo de esta investigación fue analizar el impacto que tiene la utilización de la estrategia pedagógica de estudio de casos en el fortalecimiento del aprendizaje significativo, con respecto a la administración de los fármacos utilizados en pacientes en gestación y el desarrollo de destrezas como cuidadores, en los estudiantes de la asignatura de farmacología de quinto semestre del programa de enfermería de una universidad de Bogotá.

## 1. Metodología

La presente es una investigación mixta que combina la investigación cualitativa y cuantitativa. Tal como lo manifiestan los investigadores Roberto Hernández Sampieri y Paulina Mendoza (2010, pág. 588): Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta para realizar inferencias producto de toda la información recabada (meta inferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio.

En el aspecto cuantitativo, se analizaron los datos relacionados con el desempeño de los estudiantes en las diferentes actividades realizadas en el curso, y se compararon con el desempeño de la cohorte inmediatamente anterior. Si bien, no se pueden establecer generalizaciones, dados los procesos de admisión y formación en la Universidad, los grupos son relativamente similares. El que sea la cohorte inmediatamente anterior,

también permite decir que su composición es semejante al grupo objeto del estudio. Adicionalmente, la docente fue la misma para los dos grupos. Estas condiciones permiten un análisis que arroje una perspectiva de tipo cuantitativo sobre los resultados presentados en la investigación.

En el aspecto cualitativo, la investigación es de corte investigación-acción, lo cuales en palabras de McNiff (2002, pág. 2) “un término que hace referencia a una forma práctica de mirar el propio trabajo para revisar si realmente es como se quisiera que fuese. La recolección de los datos se desarrolló mediante observación participante, talleres participativos y diarios de campo hasta alcanzar saturación.

Los participantes fueron estudiantes de la asignatura de farmacología, y de la práctica clínica de Gineco-obstetricia, reclutados mediante muestreo tipo “bola de nieve” (18 participantes: 14 mujeres, 4 hombres; promedio de edad: 20 años,  $\pm 2,5$ ), pertenecientes al quinto semestre de un pregrado de Enfermería en una Institución de Educación Superior (IES) de la ciudad de Bogotá D.C. (Colombia).

Las fases de desarrollo de la Investigación fueron: fase uno, la Introspección a las didácticas teórico-prácticas de la farmacología; continuando con la fase dos, Trabajo de campo – experiencia vivencial basada en el socio-drama; y finalmente la fase tres, el Desarrollo de la Estrategia “Estudio de Casos”. Se obtuvo como elemento de complemento a los resultados, los promedios por estudiante, para las asignaturas con evaluación de la farmacología en el aula (teoría), y en el laboratorio y clínica (práctica),

de forma comparada entre el grupo que cursó el semestre 2012-2 y aquel al cual se le implementó la estrategia de “Estudio de Casos” en el semestre 2013-1.

## 2. Hallazgos

Se destacan hallazgos que resaltan la importancia de la utilización de estudios de caso como estrategia pedagógica de aprendizaje. Se evidencia en la fase cuantitativa aspectos relacionados con el rendimiento académico. En primer lugar, se presenta la siguiente tabla con los promedios del desempeño académico de los estudiantes en los semestres 2012-II que se comparan con los del semestre objetivo de esta investigación: 2013-I.

Tabla N° 1. Tabla de promedios

PROMEDIO			
FORMAS DE EVALUACIÓN	2012-II	2013-I	VARIACIÓN %
Notas de Clase	3,53	3,60	2%
Notas de laboratorio	3,68	4,04	10%
Notas de Práctica	3,27	4,02	23%
Total	3,47	3,90	13%

En la tabla que resume el avance en el promedio de las notas, es interesante resaltar que en 2013-I el promedio de las notas finales se incrementó sustancialmente cuando se aplicó la estrategia didáctica de estudio de casos, lo que parecería demostrar que esta metodología es conveniente en el proceso cognitivo, y permite al estudiante incorporar mejor el conocimiento.

## I. Introspección a las didácticas teórico-prácticas de la farmacología.

En general, las aproximaciones cualitativas al estudiantado denotan el impacto que tiene la aproximación inicial al conocimiento farmacológico de forma teórica, memorística, complejizada y densificada. De otro lado, la percepción más comúnmente identificada en las verbalizaciones de experiencias, es que la figura del docente de farmacología respecto a su alumnado, es de tipo autoritaria, lo cual incide directa e indirectamente, sobre el desarrollo de limitaciones de tipo psicoemocional que afectan la calidad de la comunicación, y de la relación entre quien enseña y quien aprende, aspectos ambos determinantes de la calidad de la educación brindada.

Resulta ser un hallazgo incidental, la no existencia de una correlación o coherencia integral, entre los contenidos enseñados de farmacología en el aula, y aquellos explorados en el laboratorio de simulación y en el campo de práctica.

Así, mientras que los puntajes de la evaluación sobre Farmacología en el aula (teoría) tienden al alza conforme avanza el semestre; la evaluación de la práctica en el Laboratorio y en la Clínica tienden ambas a la baja, siendo más para todos los casos mejor evaluadas las actividades en el laboratorio, y peor calificadas las actividades en la práctica clínica (ver Figura No.: 1).

## II. Trabajo de campo – experiencia vivencial basada en el juego de roles.

Se estructuró la actividad docente en los tres escenarios (Aula, Laboratorio, y Clínica),



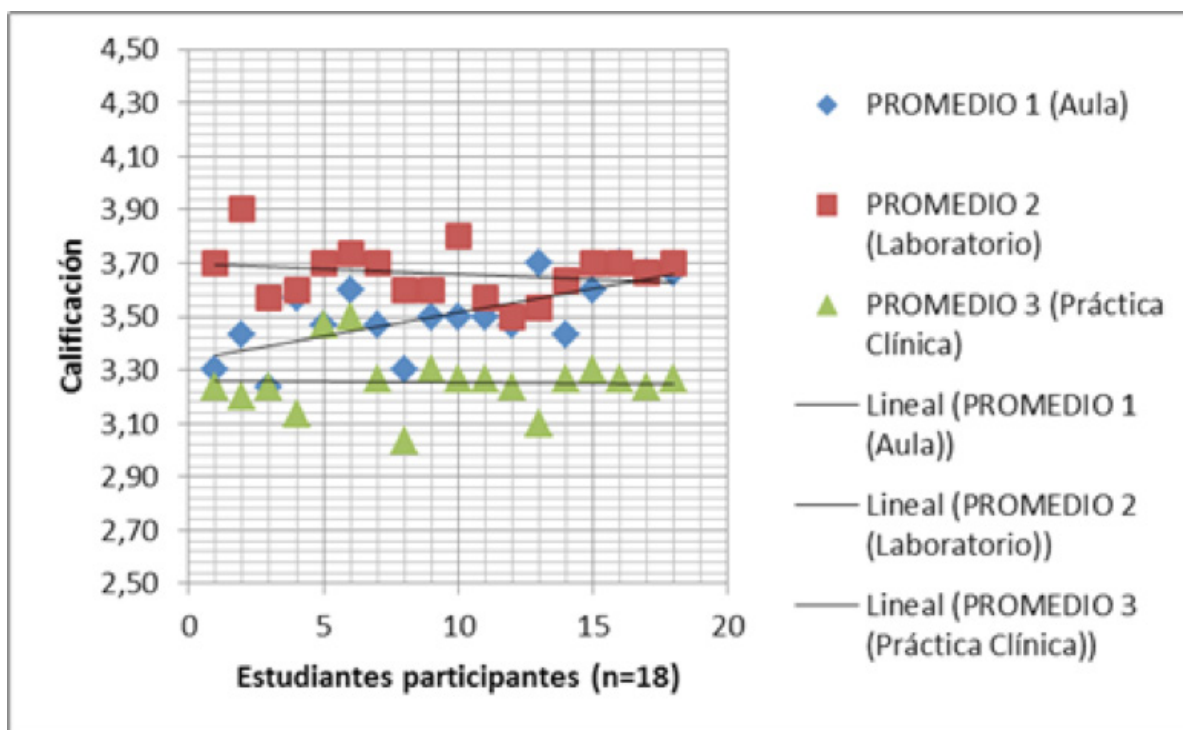


Figura No.: 1. Calificaciones para Farmacología en tres contextos distintos 2012-1 \*(detalle).

Fuente: Elaboración propia.

a partir de la proposición de roles de acción que implicaran el uso del saber farmacológico, especialmente del juego para los espacios del aula y del laboratorio, y reales para el contexto de la clínica; los participantes identificaron frente a esta perspectiva de aprendizaje comentarios optimistas que denotan un desarrollo afectivo, psicológico y emocional condicionantes para preguntar más, entender mejor, y mejorar la relación entre quien enseña y quien aprende:

“Estamos jugando y aprendiendo, queda más claro, como en la situación de una aplicación donde discutimos diferentes tratamientos farmacológicos y defendimos nuestra posición y los cuidados de enfermería”. - (Estudiante).

“Se vio gran disposición por parte de la profesora, nos aclaraba, nos ayudó a entender los casos”. - (Estudiante).

“Tengo una planificación más organizada de las clases a dictar con estudio de casos, logrando llevar a los estudiantes en un proceso enseñanza aprendizaje, que implica un pensamiento crítico”. - (Docente).

“Soy más creativa e innovadora en el desarrollo de mis clases “. - (Docente).

### 3. Desarrollo de la Estrategia “Estudio de Casos”.

Tanto los estudiantes, así como los docentes, evidenciaron durante la aproximación basada en el “Estudio de casos” cambios específicos de su rol, determinando con ello mejores

actitudes hacia las actividades de docencia y práctica sobre la Farmacología.

### **Algunas verbalizaciones que confirman esto, son:**

“Es la manera por medio de casos, es decir de cosas de la vida real, casos que se nos representan a diario y podemos resolverlos por entendimiento y no por memoria analizarlos y entenderlos”. - (Estudiante).

“El preparar las representaciones, hace que el aprendizaje sea perdurable, encuentro un escenario que favorece el aprendizaje, la solidaridad, el respeto y la ayuda por el otro”. - (Docente).

“Esta estrategia de aprendizaje me reforzó la responsabilidad, el trabajo en equipo, conocimientos, pensamiento crítico, y ganas de averiguar más”. - (Estudiante).

“Generó un trabajo cooperativo, pero a la vez, muy crítico, afianzó una gran solidaridad y cooperación en el grupo, lo que antes no sucedía”. - (Docente).

“Hay buen análisis de los casos por parte de los estudiantes “- (Docente).

Un resultado significativo es evidenciar que la forma de estudio de casos facilitó el pensamiento crítico por parte de los estudiantes, al analizar las situaciones presentadas en los casos referentes a diferentes tratamientos farmacológicos que necesitaba el sujeto de cuidado, lo cual nunca se evidenció en grupos anteriores.

El tener un rol participativo en su propio proceso de aprendizaje logra que el

estudiante adquiera más conocimientos a través de procesos cognitivos, como son: el asociar y el relacionar signos y síntomas con intervenciones desde la farmacología, usando no solo la memoria, sino también el raciocinio aplicado a un contexto, o demanda específica. En este aspecto se ven comentarios como: “En la práctica es claro cómo los estudiantes integraron la teoría, con la práctica” (Docente).

### **4. Discusión**

En principio la propuesta de fomentar escenarios donde el estudiante participa en un juego de roles, representa un escenario dinamizador de la docencia, vincula el saber teórico a necesidades puntuales de la práctica, y posibilita que el alumno pueda generar alternativas de solución, donde con su creatividad e innovación relacione conceptos y argumentos, en un marco de habilidad práctica y un “saber hacer en contexto” (Tobón, 2008).

El postulado del aprendizaje significativo rompe con la tradición conductista que orientó por años la educación en ciencias de la salud; en este, la motivación, la estimulación, y la actitud consolidan un todo constructivista donde ambos actores de la educación, a partir de la experiencia compartida (ya sea esta en el aula, en el laboratorio, o en la clínica), construyen significados mutuos que amplían su perspectiva sobre un saber problémico (como lo es la Farmacología), dejando así una marca en la memoria vital de estos; es decir, se promueven procesos socializadores y a la vez, individualizadores  
 – personalizantes del momento educativo (a través del fomento a procesos cognitivos enfocados en soluciones, y desarrollados

a partir del encuentro entre el experto y el novato).

Quizá lo más representativo que se encuentra en el aprendizaje significativo es el uso de recursos mentales, personales y sociales para el análisis crítico, el cual posibilita para el estudiante la comprensión macro de las situaciones presentadas en los distintos espacios formativos.

El estudio de casos es un instrumento educativo, donde la narrativa lleva a lugar las situaciones que necesitan más adelante ser resueltas por el estudiante, al dar cuidado de enfermería con el uso de medicamentos a la gestante, fomentando el pensamiento crítico, análisis, síntesis y evaluación, como lo cita Sacristán cuando parafrasea a Ausubel (1972). Fonseca, Gómez, A (2003) ratifica lo que dice el autor anterior, y manifiesta que el estudio de casos promueve el aprendizaje de conceptos nuevos, y la aplicación de los conceptos aprendidos anteriormente, siendo el estudio de casos un medio para llevar a la realidad los tratamientos usados en la vida real con las gestantes cuando requieren medicamentos por diferentes circunstancias, y esa realidad es analizada por el profesor y el estudiante como lo cita Wasserman, S, (1999, pág. 20).

Es motivante el método ya que, involucra en el proceso enseñanza aprendizaje el educarse en forma individual para luego en grupo resolver las preguntas reflexivas acerca de los medicamentos utilizados en diferentes etapas de la gestación, ayudando así al estudiante a construir su propio aprendizaje con evidencias reales.

## 5. Conclusiones

Los datos cuantitativos, obtenidos de la comparación de las calificaciones obtenidas por la cohorte inmediatamente anterior y la que es objeto del presente estudio, permitirían pensar que la utilización del estudio de casos es una forma de contribuir al aprendizaje significativo de los estudiantes, especialmente si se tiene en cuenta el aumento significativo que hay en el promedio de notas de práctica, pues es ahí que se realiza esa aplicación del conocimiento; es decir, se demuestra la comprensión, y el acercamiento de la teoría a la práctica se evidencian en los resultados de la prácticas.

La estrategia de estudio de casos puede contribuir de manera sustancial al desarrollo de aprendizajes significativos en la medida en que vincula al estudiante con hechos reales y le permite ampliar su propio análisis y adoptar una solución más asertiva. El equipo docente debe recibir formación continuada en docencia universitaria (con énfasis en la metodología "Estudio de Casos"), para poder así en el mediano plazo implementar transformaciones a las prácticas pedagógicas, didácticas y curriculares, que favorezcan la teoría y práctica de la enfermería, así como a los sujetos de cuidado que potencialmente esperan al personal de enfermería novato.

De acuerdo con los resultados obtenidos, el estudio de casos es una didáctica apropiada que se debe implementar por parte los docentes de diferentes asignaturas de la facultad de Enfermería desde el primer semestre de pregrado.

De ahí que se requiera una formación en docencia sobre esta metodología. Algo que se observó desde el inicio de la investigación fue la necesidad de contar con más tiempo para poder usar este tipo de técnica en el proceso enseñanza aprendizaje. Treinta y dos horas son insuficientes para enseñar y conseguir un aprendizaje significativo, motivar a los jóvenes a aprender, verificar que existen conocimientos previos y desarrollar la comprensión en todos los temas que compete en el programa de farmacología de gestantes.

Debe insistirse en lograr que asignaturas como la farmacología tengan una mayor intensidad horaria. Se recomienda que después de finalizada la investigación, ésta técnica didáctica de aprendizaje se aplique desde el inicio de formación de pregrado y en diferentes asignaturas, lo cual requerirá también una formación en docencia sobre ésta metodología, ya que, se ha evidenciado a lo largo de este estudio que la aplicación de ésta estrategia rinde frutos suficientes para garantizar el aprendizaje significativo tal y como se plantea en los objetivos de esta investigación.

Durante el proceso de aplicación de éste método de aprendizaje, no sólo los estudiantes se benefician de independizar su formación, sino que el docente también se retroalimenta al enriquecer sus acciones, haciéndolas más complejas en sentido de preparación y profundidad en el tema de farmacología, garantizando que constantemente se genere nuevo conocimiento en ambas partes y mejorando el carácter participativo, tanto individual como en equipo, para lograr aprender y aprehender con certeza y carácter científico y crítico.

## Referencias Bibliográficas

1. Ahn H-J, Park H-A. Adverse-(2013) Drug-Event Surveillance Using Narrative Nursing Records in Electronic Nursing Records: CIN Comput Inform Nurse.
2. Aspden p. (2007) Preventing medication errors. Washington, DC: National Academies Press; Institute of Medicine (U.S.), editores. (463 p. (Quality chasm serie.
3. Ausubel, (2000) Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva. Barcelona, España: Paidós Ibérica S.A.
4. Bates DW et al, (1997) The costs of adverse drug events in hospitalised patients. Adversa Drug Events Prevention Study Group. JAMA 1997 Jan 22-29;277(4):307-1
5. Cherry N. (1999) Action research: a pathway to action, knowledge and learning. Melbourne: RMIT University Press.
6. Dávila, S. (2000) El aprendizaje significativo. Esa extraña expresión utilizada por todos comprendida por pocos.
7. Díaz B.A.; F., Hernández R, G. (2002) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. 2da Edición. México: McGraw-Hill Interamericana.

- 8.** Estudio IBEAS: Prevalencia de efectos adversos en hospitales de Latinoamérica. [Internet]. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social, Reino de España; 2009. 168 p. (Informes, Estudios, e Investigación). Disponible en: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/CA/resultados-estudio-ibeas.pdf>
- 9.** Ferreyra, H., & Pedrazzi, G. Teorías y enfoques psicoeducativos del aprendizaje: Aportes conceptuales básicos. El modelo de enlace para la interpretación de las prácticas escolares en contexto. Buenos Aires: Editorial Noveduck.
- 10.** Ferreyra, H., Pedrazzi, G (2006). Teorías y enfoques psicoeducativos del aprendizaje: Aportes conceptuales básicos. El modelo de enlace para la interpretación de las prácticas escolares en contexto. Buenos Aires: Noveduc.
- 11.** Fonseca M, M del C, Aguaded G. (2007). Enseñar en la universidad: experiencias y propuestas de docencia universitaria. España. La Coruña: Netbiblo.
- 12.** Fonseca, M., & Gómez, A. (2007) Enseñar en la Universidad: Experiencias y propuestas para la docencia universitaria. España: Editorial Netbiblo.
- 13.** García, C.M. (2011) La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales? CEE Participación Educativa.
- 14.** Morales KA. (2017) Active Learning Strategies to Enhance Nursing Students' Knowledge of Pharmacology: Turing Education Perspectives.
- 15.** Sanko JS, Kim Y-J, McKay M. (2018) Adverse event reporting following Simulation encounters in accelerated and traditional bachelor nursing students. Nurse Education.
- 16.** Tobón, S (2008) Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. ECOE Ediciones, Bogotá-Colombia.
- 17.** Wassermann, S. (1999). El estudio de casos como método de enseñanza. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Ediciones

# LAS ACCIONES DIDÁCTICAS DEL PROFESORADO NOVEL UNIVERSITARIO: UN ESTUDIO CUALITATIVO DESDE UNA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

Marcos Jesús Iglesias Martínez<sup>1</sup>, Inés Lozano Cabezas<sup>2</sup>, Martha Sarmiento Osorio<sup>3</sup>

## Resumen

Las reformas europeas universitarias han transformado las maneras de enseñar y aprender en la Educación Superior. Las voces de los docentes sobre su práctica educativa revelan qué modelos educativos desarrollan en sus aulas y evidencian la efectividad de las reformas políticas. Este artículo investiga, desde una perspectiva interdisciplinar, sobre cómo enseñan los docentes noveles universitarios. Se adopta un enfoque cualitativo que analiza reflexiones de los participantes a través del soporte informático AQUAD.

Los resultados manifiestan que el profesorado novel aboga por un modelo centrado en los contenidos teóricos. Sin embargo, se identifican diferencias entorno a los métodos docentes y el sistema de evaluación en función del área de conocimiento. Las principales conclusiones evidencian la importancia de continuar indagando acerca del pensamiento de los noveles universitarios, pues son la piedra angular de las nuevas generaciones y sus reflexiones contribuyen a sistematizar los programas de formación pedagógica del profesorado novel en la Educación Superior.

**Palabras clave:** profesorado novel universitario, educación superior, desarrollo profesional, investigación cualitativa

## THE PRACTICES OF THE NOVICE LECTURERS: AN INTERDISCIPLINARY QUALITATIVE STUDY

### Abstract

European university reforms have transformed the ways of teaching and learning in Higher Education. Teachers' voices about their educational practice reveal what educational models they develop in their classrooms and demonstrate the effectiveness of political reforms. This article investigates, from an interdisciplinary perspective, on how new university teachers teach.

A qualitative approach is adopted that analyzes the reflections of the participants through the AQUAD computer support. The results show that the new teaching staff advocates a model focusing on theoretical content. However, differences are identified around teaching methods and the evaluation system depending on the area of knowledge. The main conclusions show the importance of continuing to inquire about the thinking of the new university students, since they are the cornerstone of the new generations and their reflections help to systematize the pedagogical training programs for new teachers in Higher Education.

**Keywords:** novice lecturers, higher education, professional development, qualitative research

Historial del artículo:

Fecha de recibido: 20-03-2020 – Fecha de aceptado: 28-05-2020

©2020 Fundación Universitaria Juan N. Corpas. FUJNC.

Artículo Open Access bajo la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

DOI: 10.26752/revistaparadigmash.v1i2.468.

1. Doctor en Pedagogía con premio extraordinario. Docente y secretario académico del Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas de la Facultad de Educación en la Universidad de Alicante, España. Autor para correspondencia. Correo electrónico: marcos.iglesias@ua.es
2. Doctora en Pedagogía con premio extraordinario. Docente y Vicedecana de la Facultad de Educación en la Universidad de Alicante, España. Correo electrónico: ines.lozano@gcloud.ua.es
3. Maestrante en Educación para la Salud. Coordinadora Académica de la Escuela de Educación y Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Juan N. Corpas, Bogotá, D.C., Colombia. Correo electrónico: martha.sarmiento@juanncorpas.edu.co



## Introducción

Las tensiones y distensiones derivadas de la evolución de la sociedad del conocimiento o de la información (Castells, 2000) provocan alteraciones en las instituciones tradicionales de la Educación Superior del mundo occidental. A principios de siglo la Unión Europea en materia de Educación Superior (Broucker, De Wit, Verhoeven y Leisyte, 2019) asumió un momento de transformación radical provocado por las alteraciones sociales (Beck, 2000, 2004), a lo que la universidad, como transmisora y generadora de conocimiento, tiene la responsabilidad social y global de responder a las demandas y a las exigencias de la nueva de los nuevos retos sociales y culturales. En estos últimos 20 años, las universidades europeas han modificado sus procesos educativos para dar apertura de nuevas oportunidades de aprendizaje en la formación de los estudiantes universitarios (Curaj, Deca y Pricopie, 2018).

El objetivo principal de la convergencia europea es asegurar que todos los estudiantes tengan acceso a una enseñanza y aprendizaje de calidad, y que se respondan a las demandas de la sociedad con la preparación de profesionales competitivos y eficaces (Wagenaar, 2019). Inequívocamente, el intenso esfuerzo que están desarrollando todas las universidades europeas exige un cambio estructural y sustancial en los sistemas universitarios europeos; así la estructura de las universidades y la metodología docente universitaria han sufrido modificaciones profundas para responder, en cierta medida, a una formación universitaria basada en la adquisición de competencias profesionales que se correspondan con las habilidades de

la sociedad del conocimiento. Para ello es indispensable que la nueva situación afecte al pensamiento de los profesores, a sus prácticas en el aula y a los aprendizajes del alumnado.

Este cambio de paradigma supone una alteración radical en el modelo de enseñanza universitaria, porque el modelo de universidad europea centra toda su organización universitaria en la asunción de que el alumnado debe ser un actor activo y los docentes investigadores críticos de su acción en el aula (Korthagen y Nuijten, 2017). El logro de un adecuado desarrollo del conocimiento y una excelente adaptación a los cambios tecnológicos demandan un adecuado nivel de competencia y responsabilidad del capital humano (Hargreaves y Fullan, 2012; Fullan, 2016).

El propósito de este artículo es analizar y valorar las tendencias y procesos en las metodologías docentes propuestos en el proceso de Bolonia, lo que implica tener en cuenta la formación inicial del profesorado universitario (Amundsen, y Wilson, 2012), aspecto olvidado en las universidades españolas, puesto que ha dado más peso a la investigación que la docencia (Caballero y Bolívar, 2015).

## Los retos para el profesorado novel universitario

Actualmente, podemos hacer una aproximación a la naturaleza del modelo educativo en la Educación Universitaria Europea, un modelo que, sin duda, exige un nuevo perfil profesional de la enseñanza. Valcárcel (2003) afirma que actualmente no existen ni se exigen unos sistemas

institucionales para la formación pedagógica, tanto inicial como de perfeccionamiento para el docente universitario. En este sentido, para conseguir este objetivo es preciso una profesionalización del profesorado universitario, es decir, es necesario una formación pedagógica institucional y sistemática (Zabalza, Cid y Trillo, 2014), para que los docentes adquieran las competencias necesarias y sean capaces de contribuir a una enseñanza universitaria de calidad (Zabalza, 2012).

La renovación conceptual y metodológica que ha asumido la institución universitaria europea adquiere necesariamente una visión de la educación como un proceso individual de constitución, adquisición y transmisión del conocimiento y, a la vez, una idea de aprendizaje como proceso de mejora de la capacidad de participar en una comunidad de práctica o de discurso (Wenger, McDermott & Snyder, 2002). La investigación y el aprendizaje compartidos hacen a la institución más efectiva, coordinada y coherente (Rué, 2015).

Asimismo, el aprendizaje de los docente (Kennedy, 2014) y el cambio de metodología debe apoyarse en alguno de los aspectos de su práctica profesional (Billett, Harteis y Gruber, 2014), a través de la implementación de innovaciones metodológicas en sus aulas (Klieger y Jakobovitch, 2012) creando redes de profesores que fomenten la discusión y el dialogo compartido (Lave y Wenger, 1991; Cochran-Smith y Lytle, 2009; Wenger, McDermott & Snyder, 2002), para dar respuesta a las principales dimensiones del diseño de los aprendizajes desde una postura crítica: cómo conocer, cómo actuar, con qué procedimientos y cómo ser. Ello supone, por

tanto, un cambio de metodología docente y de estrategias de aprendizaje. Son cambios de modelos no vivenciados previamente por el profesorado novel universitario, pues se transita desde la canónica lección magistral hasta cualquier trabajo de aula o laboratorio con presencia del docente, y con mayor o menor participación del alumnado.

Para Pedró (2005), la cuestión didáctica universitaria no ha sido nunca objeto de preocupación, no obstante, últimamente viene desafiada por dos fenómenos coincidentes. Por un lado, la masificación de las aulas en las universidades, y, por otro lado, la presión a favor de una mayor eficacia en términos de calidad del producto. Nos encontramos en este escenario definido por nuevas ideas sobre educación y nuevas herramientas al servicio de conocimiento, que exigen cambiar de metodología docente en las aulas, siendo los profesores las personas con mayor capacidad, competencia y valía para hacer realidad esta reforma común europea. En el un proceso de enseñanza y aprendizaje donde los contenidos se subordinan a las competencias a desarrollar y donde la pregunta crucial para el docente novel ya no es “¿qué explicaré hoy?”, sino más bien, “¿qué actividades deben desarrollar los estudiantes?”

Actualmente, la práctica docente del novel universitario debe adaptarse a la incorporación de nuevas metodologías docentes alternativas: más participativas y más colaborativas (Huber, 2008) y un buen profesor universitario habrá de reunir estas competencias (Bain, 2006). Para dar respuesta a los problemas actuales resulta insuficiente la modificación de la metodología docente en unas cuantas aulas,

objetivo que siempre han intentado los profesores. Durante el período dedicado a la planificación de un programa formativo es necesario reorganizar los distintos elementos metodológicos que configuran el proceso enseñanza-aprendizaje, de tal forma que nos permita alcanzar las competencias que se establezcan como aprendizajes adquiridos por los estudiantes que cursan una materia. Se hace necesario, por tanto, que los profesores noveles universitarios combinen las acciones didácticas con clases presenciales, con el trabajo sobre papel y con el estudio en el espacio virtual. Se trata, por tanto, de una nueva competencia del docente universitario (Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez, 2020; Prendes y Gutiérrez, 2013) capaz de utilizar los materiales didácticos pedagógicos combinados con el uso de las herramientas digitales, además de facilitar el aprendizaje de los estudiantes universitarios (Iglesias, Lozano y Martínez, 2013).

### **Diseño y metodológica de la investigación**

Se opta por un enfoque cualitativo holístico (Hadfield y Chapman, 2016) como método que permite una possible evidence-based for teacher education (Cochran-Smith y Zeichner, 2005), siendo el objeto de estudio las narrativas (Bolívar y Domingo, 2019; Goodson, Antikainen, Sikes y Andrews, 2017) de los docentes noveles universitarios sobre aprendizaje profesional en los inicios en la práctica educativa en la Educación Superior. Para esta investigación se plantean tres cuestiones de investigación:

**1)** ¿Cuáles son las concepciones que tienen el profesorado novel universitario sobre su práctica educativa?

**2)** ¿Qué características o atributos se identifican en los modelos de los profesores universitarios?

**3)** ¿Qué implicaciones se derivan para el diseño de los programas formativos para el profesorado novel universitario?

### **Participantes**

En esta investigación participan de manera voluntaria 30 profesoras noveles y 30 profesores noveles pertenecientes a una Universidad pública española. La mayoría de los participantes tiene una edad entre de 26 y 35 años y pertenecen a las siguientes ramas de conocimiento: Ciencias Experimentales (25.51), Ciencias de la Salud (11.16%), Ciencias Sociales y Jurídicas (31.67%), Enseñanzas Técnicas (15%) y Rama de Humanidades (16.67%).

Para la presentación de esta investigación hemos considerado agrupar las áreas en dos cohortes denominadas área científica-técnica (a la cual pertenece las ramas de Ciencias Experimentales, de Ciencias de la Salud y de Enseñanzas Técnicas) y área social-humana (agrupando las ramas de Ciencias Sociales y Jurídicas y de Humanidades).

### **Recogida y tratamiento de la información**

Se diseña una entrevista abierta semiestructurada validada (Onwuegbuzie y Leech, 2007) por cuatro expertos en investigación cualitativa y pertenecientes al área de Didáctica y Organización Escolar. Las preguntas de la entrevista invitaban a reflexionar a los docentes noveles sobre los aspectos relacionados con su acción

didáctica en las aulas universitarias como son: la planificación didáctica, la metodología y el sistema de evaluación. Todas las entrevistas obtenidas se realizaron en formato audio, la cuáles fueron transcritas formato escrito.

Se utiliza el programa informático AQUAD 7 (Huber y Gürtler, 2012), el cual ha permitido conjugar en el proceso de interpretación y de codificación la interacción entre la emergencia de temáticas derivadas de las voces de los jóvenes profesores. El proceso de codificación se valida por dos expertos en investigación educativa, lo cual favorece una comprensión más profunda del fenómeno de estudio (Corbin y Strauss, 2008).

## Resultados

En el análisis descriptivo y comparativo de este apartado se ha analizado y comparado los códigos referidos a la dimensión didáctico-pedagógica en relación a las distintas áreas de conocimiento a las que pertenecen los participantes. La identificación de las unidades semánticas de significado ha dado emergencia a cinco temáticas con sus correspondientes códigos. Los resultados se presentan en tablas para cada código, en las cuales se muestra el porcentaje de la frecuencia absoluta (%FA) hallado para cada uno.

### Temática 1. Programación de la materia

Esta temática emergente hace referencia a la preparación o planificación de los profesores sobre sus clases, a saber, la manera en la que los docentes planifican, diseñan, preparan o programan sus clases. En la tabla 1 se muestran los resultados referidos al profesorado novel del área científico-técnica.

**Tabla 1. La Programación Didáctica (área científico-técnica)**

Código 1. Programación	%FA
1.1. Programación de contenidos	58.97%
1.2. Programación basada en el alumnado	2.57%
1.3. Programación basada la coordinación docente	38.46%
TOTAL	100%

Los resultados referidos al área científico-técnico destacan, principalmente, que la programación de los contenidos (código 1.1) predomina en las frecuencias analizadas en las narrativas de los participantes:

Resulta más sencillo realizar una programación de los contenidos teóricos y prácticos, pues supone algo lineal en un curso académico. (Docen018).

Lo más importante es saber que deben saber los estudiantes. Si estamos una carrera de ciencias es muy importante que estos contenidos estén consolidados desde la base, por eso programo en contenidos. (Docen041)

Observamos, por otra parte, la importancia que se destaca en esta área de realizar una programación coordinada y colaborativamente entres varios colegas del área o del departamento y que, naturalmente, al igual que en el código 1.3 programan en base al aprendizaje del estudiante:

La programación de la asignatura está toda ya programada, porque yo voy a la par del profesor titular... entonces trabajamos un poco en equipo. (Docen020)

Nos reunimos con la coordinadora de la asignatura para organizar y decidir qué contenidos vamos a desarrollar. También esta coordinación nos permite seleccionar

los materiales o recursos, y la verdad que cada año innovamos. (Docen059)

A continuación, en la tabla 2 se muestran los resultados referidos al profesorado novel del área social-humana.

<b>Código 1. Concepciones</b>	<b>%FA</b>
1.2. Programación basada en el alumnado	7.69%
1.3. Programación basada la coordinación docente	3.85%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>

La programación de contenidos (código 1.1) presenta la frecuencia con más relatos. En este aspecto se observa que el profesorado novel de esta área considera más importante realizar una programación enfocada a los contenidos a transmitir. Las dimensiones de esta planificación didáctica son en base a los objetivos, las competencias, los contenidos y el sistema de evaluación, tal y como se exponen en las siguientes narrativas.

Cuando comencé lo primero que me dijeron fue “Guía Docente” y que no podría salir de las competencias generales de la titulación y de la asignatura. De ahí que mis programaciones contengan todos los apartados de la Guía Docente. (Docen028)

En los cursos del ICE siempre nos informaron de la importancia de programar sobre competencias, es decir, aquello que deben saber el alumnado. (Docen034)

A diferencia del área científico-técnico hallamos algunos relatos los cuales el profesorado novel manifiesten abiertamente que programan básicamente en función del aprendizaje del alumno (código 1.2). Una evidencia de ello el siguiente fragmento:

Normalmente lo cojo a través de los libros y yo voy viendo que si es la asignatura de [...], yo intento ver lo que se está dando o es lo que se ha introducido en estos libros. Quito muchas cosas que veo... por lo menos así ellos se sienten menos espectadores y por los menos participan más en las clases. (Docente).

## **Temática 2. El tratamiento de los contenidos teóricos y prácticos**

<b>Código 1. Contenidos de la materia</b>	<b>%FA</b>
2.1. Teóricos diferenciados de los prácticos	72.22%
2.2. Vinculación teórico-práctico	19.44%
2.3. Vinculación con las competencias profesionales	8.34%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>

En esta temática se agrupan las consideraciones de los participantes sobre las prácticas organizativas, en particular, en la articulación de los contenidos teóricos con los prácticos. En la tabla 3 se presentan los resultados obtenidos de los códigos emergidos en el área científico-técnica.

En el área científico-técnica se muestra un resultado más alto en el código 2.1, es decir, su cultura de organización de las actividades propende a separar los contenidos teóricos de los contenidos prácticos. Ello se debe, obviamente, que las prácticas suelen realizarse en los laboratorios y la teoría forma parte de las clases magistrales.

La metodología se ha basado en la distinción de clases teóricas y prácticas. (Docen012)  
Una cosa es práctica de laboratorio y otra cosa la teoría en el aula. Sí, se trata de manera

diferenciada, no se puede realizar de otra manera. (Docen029)

Aunque parece de interés el que algunas narrativas se inclinen más por la conveniencia de relacionar la teoría y la práctica (código 2.2):

Por otra parte, cuando yo voy explicando en la teoría, pues suelo dividirlo en distintos bloques de 20 minutos, es decir, yo les suelo explicar la teoría y luego para saber si han entendido lo que yo les he explicado, pues les pongo un problema una actividad. Mi intención es ponerles los problemas para motivarlos y así que aprendan lo que les estoy explicando y, también, para que lleven las cosas al día. (Docen018)

La verdad que no veo distinción, pues tanto teoría como las prácticas van unidas. (Docen050) El análisis del tratamiento de los contenidos del área social-humana se muestra en la tabla 4.

<b>Código 1. Contenidos de la materia</b>	<b>%FA</b>
3.1. Teóricos diferenciados de los prácticos	22.50%
3.2. Vinculación teórico-práctico	27.50%
3.3. Vinculación con las competencias profesionales	50%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>

Observamos que mayoritariamente, el tratamiento de los contenidos por los profesores noveles del área social-humana está orientado a la práctica profesional de la titulación estudiada (código 2.3):

Digamos, vamos es que yo tiro más para la formación profesionalizante, aunque seamos de Filosofía y Letras esto del conocimiento no me termina a mí de cuajar porque aquí los cháveis terminan y que hacen después,

entonces con el conocimiento. (Docen053) Formamos a maestros y eso hace que formemos a profesionales de la enseñanza. A mí lo que me interesa es enseñarles cosas relacionadas con su futura práctica profesional, es decir, lo que van utilizar o necesitar un futuro maestro. (Docen048)

También se considera relevante la importancia de vincular tanto contenidos teóricos como prácticos como una necesidad permanente, ya que el profesorado novel lo considera como inseparable (código 2.2):

No podría diferenciar entre teoría y práctica, siempre van unidos ¿no? (Docen009)

### **Temática 3. Metodología docente implementada**

En esta temática hemos comparado qué metodología usan en cada de las áreas de conocimientos analizadas, es decir, la metodología que desarrollan los jóvenes profesores en sus aulas universitarias. En la tabla 5 hemos agrupado los códigos que han emergido en el área científico-técnica.

<b>Código 1. Metodología docente</b>	<b>%FA</b>
3.1. Basada en la enseñanza	20.70%
3.2. Basada en el aprendizaje	43.10%
3.3. Basada en la participación activa en la e-a	36.20%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>

Las narrativas del profesorado novel del área experimentales tienden a una metodología centrada en el alumnado, es decir, diseñar actividades y propuestas didácticas en el que el estudiante universitario sea el protagonista. En estos fragmentos manifiestan esta importancia recogida en el código 3.2.:

Las clases teóricas son más variadas, desde trabajos en grupo y presentaciones en clase, celebración de debates, resolución de comentarios de cuadros, gráficos, análisis de textos, etc. (Docen012)

Pregunto, me preocupo, les insisto, les vuelvo a preguntar, no sé, pienso que es importante saber si me comprenden. (Docen040)

La participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje (código 3.3) es descrito también como un aspecto en el diseño de la metodología docente de los noveles en el grupo científico. La importancia de la interacción entre el alumnado y el profesorado es esencial para garantizar el éxito del proceso educativo en las aulas universitarias:

Yo no hago como hicieron conmigo, pienso que la intervención del alumnado es necesaria. (Docen31)

Hay que parar la clase para que participen, sobre todo en el laboratorio. (Docen009)

Los resultados de la segunda cohorte se muestran en la tabla 6.

<b>Tabla 6. Metodología Docente (área social-humana)</b>	
<b>Código 1. Metodología docente</b>	<b>%FA</b>
3.1. Basada en la enseñanza	16.00%
3.2. Basada en el aprendizaje	34.00%
3.3. Basada en la participación activa en la e-a	50.00%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>

Las narrativas de los profesores noveles pertenecientes al área social-humana relatan que la metodología utilizada es participativa e interactiva con el alumnado, aspecto que hemos aglutinado con una alta frecuencia de aparición en el código 3.3: [D]as más participación al alumno y a mí me gusta

generar debates, presentar materiales no únicamente... no sólo contar una historia, por eso me apoyo mucho en material visual, fotografías, etc. (Docen032)

Yo estoy mucho por grupos pequeños, de discusión, de mucha participación en clase, de mucha reflexión, no soy un profesor que me guste mucho, en el hecho de memorizar cosas o de dar contenidos o que los alumnos estén copiando en clase, prefiero que la gente piense que los alumnos piensen y que podamos discutir en clase y que hablen entre ellos que discutan entre ellos, pues creo que enriquece escuchar las opiniones de los demás alumnos y la opinión del profesor. (Docen005)

En coherencia con el código anterior, algunas narrativas también consideran la importancia del protagonismo del alumnado (código 3.2):

Entre ellos tienen que hacer lo mismo y lo hacen en grupos o individual, cada vez así. (Docen003)

[H]acemos ejercicios para que desarrollen los conocimientos que han adquirido, entonces, a mí me gusta más, más que magistral combinación de las dos. (Docen021)

#### **Temática 4. Utilización e integración de las telecomunicaciones digitales**

Los códigos emergidos en la temática 4 hacen referencia a la aplicación e integración de las tecnologías de la información y de la comunicación para el desarrollo de las clases, así como la utilización de plataformas digitales institucionales o de libre acceso en el proceso educativo en las aulas universitarias.



Los resultados de ambas áreas se muestran en las tablas 7 y 8 respectivamente.

<b>Código 1. Recursos digitales</b>	<b>%FA</b>
4.1. Integración en la enseñanza	69.06%
4.2. Integración en el aprendizaje	16.66%
4.3. Potencia y favorece la participación	14.28%
TOTAL	100%

En el caso de la primera área, la integración de las telecomunicaciones digitales únicamente se utiliza de manera mayoritaria para facilitar los contenidos que el docente ha utilizado en el aula (código 4.1). Se aplica, pues, como un recurso más al servicio de la trasmisión de los contenidos, pero sin transformación pedagógica, sin modificaciones en la perspectiva ni en el procedimiento. Los segmentos de las narrativas referidos a esta categoría se refieren, exclusivamente, a la inclusión de presentaciones en PowerPoint, la publicación de documentos o de los temarios en el campus virtual, etc. Relatos referidos a este código son:

Si, yo creo que las utilizo bien. Todos los materiales y apuntes que utilizo se los publico. (Docen025)

Hago una selección de publicaciones científicas, las que utilizo para mis clases. Hoy en día está en la Web y las revistas suelen ser más accesibles. (Docen031)

El código 4.2 informa acerca la utilización de los recursos digitales para la mejora del aprendizaje de manera individual, a través de actividades, vídeos, demostraciones o el uso de plataformas digitales para un desarrollo óptimo del proceso de enseñanza-aprendizaje:

Suelo intercalar mis clases con los PowerPoint, pues con ello puedo introducir alguna que otra práctica, demostraciones, escribir preguntas con respuestas sencillas, motivadoras, actividades que sean llamativas (Docen017)

En la tabla 8 se presentan los resultados obtenidos en esta temática para el área social-humana.

<b>Código 1. Recursos digitales</b>	<b>%FA</b>
4.1. Integración en la enseñanza	54.28%
4.2. Integración en el aprendizaje	17.15%
4.3. Potencia y favorece la participación	28.57%
TOTAL	100%

Aún se manifiesta el uso de las telecomunicaciones digitales para presentar o compartir la información y los contenidos que emplea el docente novel en su práctica educativa (código 4.1):

Sí, el PowerPoint es el recurso básico. Además, te lo piden los alumnos que lo publique antes de comenzar las clases. (Docen014)

Yo preparo un documento en PDF y se publico en el campus virtual, para que no se pierda nadie de lo que vamos haciendo. (Docen044)

Los recursos digitales fomentan y favorecen la participación y colaboración del docente y del grupo clase empleando diferentes medios como son los debates virtuales, grupos discusión telemáticos, prácticas en grupo a través de plataformas digitales entre otros. Este aspecto ha sido también un código que ha emergido con alta frecuencia en el área social-humana. Un ejemplo del código 4.3 lo manifiesta la siguiente narrativa:



Aver, algo, pues... todo eso sí que lo hacemos, pues lo de los debates virtuales, pero los grupos más pequeños en los que puedes ir tú guiándolos, ellos se involucran más, hay más interacción, etc. (Docen033)

### Temática 5. Sistema y procesos de evaluación

Como síntesis final se han codificado los fragmentos referidos al sistema de evaluación que diseñan los docentes noveles, dando como resultado esta quinta temática cuyo análisis se refleja en las tablas 9 y 10.

<b>Código 1. Contenidos de la materia</b>	<b>%FA</b>
5.1. Sumativa (final)	36.12%
5.2. Continua	38.88%
5.3. Sumativa (final) y continua	25.00%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>

En el área más técnica se observa que no hay un consenso a la hora de desarrollar un sistema de evaluación, pues aún se mantiene la importancia de la evaluación sumativa:

Al final siempre vamos directos al examen final, es decir, le damos más valor a lo que cada uno sabe en esa prueba. (Docen049)

El sistema de evaluación siempre se ha dado preferencia al examen final, aunque también suman las prácticas. (Docen016)

También cabe destacar que los principios de Bolonia tienden más a una evaluación continua (código 5.2), en el que el profesorado novel es consciente de que la normativa es lo que exige y, por tanto, sus diseños evaluativos se basan en esas directrices:

Si diseñamos prácticas, habrá que corregirlas, y eso es lo que hacemos durante todo el cuatrimestre. En realidad es lo que vienen establecido en la Guía Docente, y también la normativa de la universidad. (Docen010)

El sistema de evaluación continua, no debemos salirnos de la norma. (Docen016)

Las evidencias en el área social-humana (tabla 10) manifiestan que sus procesos de evaluación van orientados a los principios establecidos en el Espacio Europeo de Educación Superior.

<b>Código 1. Contenidos de la materia</b>	<b>%FA</b>
5.1. Sumativa (final)	27.04%
5.2. Continua	54.05%
5.3. Sumativa (final) y continua	18.91%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>

La evaluación continua (código 5.2) es una de las máximas en el proceso de evaluación de esta área, en el que le dan importancia al desarrollo del proceso educativo. El profesorado novel de esta área manifiesta que es importante evaluar prácticas, pruebas y trabajos desarrollados por el alumnado.

En principio consideré que para evaluar los conocimientos en función de lo que habíamos visto lo mejor era hacer un examen, pero la evaluación continua permite evaluar todo el proceso. (Docen008)

La evaluación es continua, así lo hacemos desde la coordinación. No podemos hacer lo que cada uno nos guste, pues suponen agravios comparativos entre los diferentes grupos. (Docen007)

## Discusión y conclusiones

La valoración global comparativa entre las dos áreas de conocimiento muestra que la mayoría de relatos de los participantes tienden a diseñar un modelo de programación basado en los contenidos a impartir (Pill, 2005). Es importante señalar como excepción que en las áreas de enseñanzas técnicas el diseño de la programación se basa en la coordinación. Esta distintivita atesta una cultura de programación más coordinada en los estudios de las ingenierías y unas prácticas de programación más adaptadas sus estudios. En cualquier caso, deseamos manifestar que los estudiantes universitarios son los verdaderos protagonistas de su aprendizaje y la educación funciona como un ecosistema donde han de participar todos los implicados en su proceso (Dobber et al, 2013; Williams, 2014), aspecto no reflejado en los hallazgos de esta investigación.

Resulta asimismo interesante constatar que en las áreas científicas y técnicas (que tienden a ofrecer más salidas profesionales), los contenidos se organizan de manera separada diferenciando en dos bloques relativamente poco articulados entre sesiones teóricas y prácticas (Marcelo et al. 2014). Sin embargo, en el área social-humana el tratamiento de los contenidos se realiza mediante una combinación entre la teoría y la práctica o inclusive, articulando las sesiones con las actividades prácticas y con el estudio de la práctica profesional (Iglesias, Moncho y Lozano, 2019).

Esta diferencia tan acentuada puede deberse a que los profesores noveles pertenecientes a las ramas más técnicas o científicas, realizan obligatoriamente sus prácticas en lugares

externos al aula de las sesiones teóricas (laboratorios, salidas de campo, prácticas externas, etc.) y este hecho obligue a diferenciar el contenido teórico del práctico. Inclusive, en la educación científica y técnica no es raro que distintos docentes se ocupen de cada uno de los dos dominios, teórica y práctica. Inequívocamente, las narrativas permiten afirmar que la articulación coherente entre teoría y práctica es uno de los ámbitos que conviene mejorar en la educación universitaria (Rodríguez y Santana, 2015).

Entre las prácticas educativas efectivas hay que adicionar los esfuerzos de los profesores noveles para incorporar estrategias metodológicas activas y participativas (Huber, 2008). Así, dos áreas relatan que las metodologías implementadas se centran en el aprendizaje de los estudiantes e intentan desarrollar una metodología participativa e innovadora, en la cual los estudiantes son protagonistas en esta metodología.

Se identifica una clara utilización de las telecomunicaciones digitales para la enseñanza (temática 5), de manera generalizada en las dos áreas comparadas (Cabero y Barroso, 2016; Mishra y Koehler, 2006). Entre las distintividades es significativo resaltar la aplicación de las herramientas digitales, singularmente, online, para fomentar un aprendizaje a través de la participación, sobre todo, en el área social-humana. Posiblemente esta diferencia, con la otra área, se deba a que en área social-humana (más vinculada a los contextos lingüísticos) propicie más la posibilidad de fomentar debates o foros online participativos. Como contraste más significativo conviene apuntar que el área científico-técnica los participantes

no han explicitado el uso social de los media como medio relevante en la programación y práctica educativa. Esta ausencia no es suficiente para afirmar que en dichos estudios técnicos no se apliquen redes tecnológicas o redes sociales.

En lo que se refiere a la evaluación, los resultados de la comparativa por áreas nos muestran que el área social-humanística utiliza, mayoritariamente, el sistema de evaluación continua (Parcerisa, 2014). Por otra parte, el área científico-técnico no se decanta por un sistema de evaluación en concreto – sumativa, continua o mixta -, puesto que hemos obtenidos resultados similares en los tres tipos de códigos referidos al sistema de evaluación (Reyes, Díaz Megolla, Pérez, Marchena y Sosa, 2020). Nuestra interpretación, en consonancia con los relatos, es que los jóvenes profesores han emprendido enormes esfuerzos para avanzar desde una evaluación sumativa gracias al estudio de la Didáctica, la cual ofrece una pluralidad de posibilidades.

Nuestras propuestas asumen la necesidad de una repensar la formación del profesorado novel universitario (Cochran-Smth y Villegas, 2015), la constitución de la identidad profesional del profesorado novel ha de emerger desde las comunidades profesionales de práctica relacionadas en su contexto socio-cultural (Hadar y Brody, 2012). Este modelo permitir iniciar al profesorado novel universitario en su docencia y adaptarse a los nuevos escenarios educativos en la Universidad, y de este modo no reproducir los modelos docentes vivenciados en su formación académica, los cuales forman ya parte del pasado. Estamos convencidos que este aspecto puede jugar un gran cambio en

el conocimiento de los docentes noveles, especialmente, si se sitúa en un aprendizaje entre colegas donde el trabajo colaborativo incita repensar críticamente sobre la práctica docente. La principal característica de los programas de desarrollo profesional docente novel debe situarse en la calidad de las experiencias de aprendizaje, ya que estos factores ayudan al joven profesor a formarse mediante la reflexión crítica y colectiva (Kezar, 2014) que les permite cuestionar su acción docente desarrolla en las universidades europeas.

### Referencias Bibliográficas

1. Amundsen, C. & Wilson, M. (2012). Are we asking the right questions? A conceptual review of the educational development literature in higher education. *Review of Educational Research*, 82 (1), 90-126.
2. Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV.
3. Billett, S., Harteis, C. & Gruber, H. (Editors) (2014). *International Handbook of Research in Professional an Practice and Practice-based Learning*. New York: Springer.
4. Broucker, B., De Wit, K., Verhoeven, J. C. & Leisyte, L. (editors) (2019). *Higher education system reform: An international comparison after twenty years of Bologna*. Leiden: Brill Sense.
5. Bolívar, A. & Domingo, J. (2019). *La investigación (auto) biográfica en educación*. Barcelona: Octaedro.

6. Caballero, K. & Bolívar, A. (2015). Identidades profesionales, concepciones de enseñanza-aprendizaje y estrategias docentes del profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 13 (1), 57-77.
7. Cabero-Almerana, J. & Barroso, J. (2016). Formación del profesorado TIC: una visión del modelo TPACK. *Cultura y Educación*, 28 (3), 633-663.
8. Cabero-Almenara, J. & Palacios-Rodríguez, A. (2020). Marco Europeo de Competencia Digital Docente "DiCompEdu" y cuestionario "Dig-CompEdu Check-In". *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 9 (1), 213-234.
9. Castells, M. (2000). *La era de la información. Vol. I. Madrid: Alianza Editorial.*
10. Cochran-Smih, M. & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation. New York: Teachers College Press.*
11. Cochran-Smih, M. & Villegas, A. M. (2015). Studying teacher preparation: the questions that drive research. *European Educational Research Journal*, 14(5), 379-394.
12. Cochran-Smith, M. & Zeichner, K. M. (Eds.) (2005). *Studying teacher education: The report of the AREA Panel on Research and Teacher Education. Mahwah, New Jersey: AERA-Lawrence Erlbaum Associates.*
13. Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.*
14. Curaj, A. Deca, L. & Pricope, R. (Editores) (2018). *European Higher Education Area: the impact of past and future policies. Cham (Switzerland): Springer.*
15. Dobber, M. et al. (2013). The development of community competence in the teacher education curriculum. *European Journal of Teacher Education*, 36 (3), 346-363.
16. Fullan, M. (2016). *The NEW meaning of education change. Fifth Edition. New York and London: Teachers College Press*
17. Goodson, I., Antikainen, A. Sikes P. & Andrews, M. (editors). (2017). *The Routledge International Handbook on Narrative and Life History. New York: Routledge.*
18. Hadar, L. L. & Brody, D. L. (2012). The interaction between group processes and personal professional trajectories in a professional development community for teacher educators. *Journal of Teacher Education*, 64(2), 45-61.
19. Hadfield, M. & Chapman, C. (2016). Qualitative methods in educational improvement and effectiveness. En C. Chapman, D. Muijs, D. Reynolds, P. Sammons & C. Teddlie (eds.). *The Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement: Research, policy, and practice (pp. 202-219). New York: Routledge.*

20. Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Capital profesional*. Madrid: Ediciones Morata.
21. Huber, G. L. (2008). Aprendizajes activos y metodologías educativas. *Revista de Educación*, número extraordinario, 59-81.
22. Huber, G. L. & Gürtler, L. (2012). *AQUAD 6. Manual del programa para analizar datos cualitativos*. Tübingen: Ingeborg Huber Verlag.
23. Iglesias, M., Lozano, I. & Martínez, M. (2013). La utilización de herramientas digitales en el desarrollo del aprendizaje colaborativo: análisis de una experiencia en Educación Superior. *Revista Docencia Universitaria*, 11(2), 333-351.
24. Iglesias, M., Moncho, M. & Lozano, I. (2019). Repensando la formación teórica a través del Prácticum: experiencias de una docente novel. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 23, 49-64.
25. Kennedy, A. (2014). Understanding continuing professional development: the need for theory to impact on policy and practice. *Professional Development in Education*, 40(5), 688-697.
26. Kezar, A. (2014). Higher education change and social networks: A review of research. *The Journal of Higher Education*, 85 (1), 91-125.
27. Klieger, A., & Yakobovitch, A. (2012). Contribution of professional development to standards implementation. *Teacher Development*, 16(1), 77-88.
28. Korthagen, F.A.J. & Nuijten, E.E. (2017). Core reflection approach in teacher education. En J. Lampert (Ed.), *Oxford research encyclopedia of education*. New York: Oxford University Press.
29. Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
30. Marcelo García, C., Yot Domínguez, C., Mayor Ruiz, C., Sánchez Moreno, M., Murillo Estepa, P., Rodríguez López, J.M. & Pardo Rojas, A. (2014). Las actividades de aprendizaje en la enseñanza universitaria: ¿hacia un aprendizaje autónomo de los alumnos?. *Revista de Educación*, 363, 334-359
31. Martín-Gutiérrez, Á., Conde-Jiménez, J. & Mayor-Ruiz, C. (2014). La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 12 (4). <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5618>
32. Mishra, P. & Koehler, M. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: a new framework for teacher knowledge. *Teacher College Record*, 108 (6), 1017-1054.

- 33.** Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407.
- 34.** Onwuegbuzie, A. J. & Leech, N. L. (2007). Validity and qualitative research: an oxymoron? *Quality & Quality: International Journal of Methodology*, 41, 233-249.
- 35.** Parcerisa, A. (coord.). (2014). *Experiencias de evaluación continuada en la Universidad*. Barcelona: Octaedro.
- 36.** Pedró, F. (2005). *Fauna académica. La profesión docente en las universidades europeas*. Barcelona: Editorial UOC.
- 37.** Pill, A. (2005). Models of profesional development in the education and practice of the new teachers in higher education. *Teaching in Higher Education*, 10 (2), 175-188.
- 38.** Prendes, M. P. & Gutiérrez, I. (2013). Competencias tecnológicas del profesorado en las universidades españolas. *Revista de Educación*, 361, 196-222.
- 39.** Reyes García, C.I., Díaz Megolla, A., Pérez Solis, R., Marchena Gómez, R. & Sosa Moreno, F. (2020). La evaluación del aprendizaje: percepciones y prácticas del profesorado universitario. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 24(1), 136-162. DOI: 10.30827/profesorado.v24i1.8449
- 40.** Rodríguez, J. A. & Santana, P. J. (2015). La distancia entre el trabajo del profesorado y del alumnado en el EEES: ¿Una brecha peligrosa? *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 19(3), 380-404.
- 41.** Rué, J. (2015). El desarrollo profesional docente en Educación Superior: agenda, referentes y propuestas para su adopción. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13, 217-236.
- 42.** Valcárcel, M. (coord.) (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en Educación Superior. Programa de estudios y análisis de la dirección general de universidades*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- 43.** Wagenaar, R. (2019). *REFORM! TUNING the Modernisation Process of Higher Education in Europe. A blueprint for student-centred learning*. [Groningen]: University of Groningen.
- 44.** Wenger, E. McDermott, R. A. & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Bussiness Press.
- 45.** Williams, J. (2014). Teacher Educator Professional Learning in the Third Space Implications for Identity and Practice. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 315-326.

- 46.** Zabalza, M. A., Cid, A., & Trillo, J. F. (2014). Formación docente del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales. *Revista Española de Pedagogía*, 257, 39-54.
- 47.** Zabalza, M. A. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (1), 17-42.

# ANÁLISIS DEL CONCEPTO TRABAJO EN EJECUTIVOS CON Y SIN PATRONES DE CONDUCTA TIPO A (FACTOR DE RIESGO PSICOSOCIAL) DE LA ZONA METROPOLITANA DE GUADALAJARA MÉXICO.

Efraín López Molina<sup>1</sup>

## Resumen

El trabajo juega un papel importante en el ser humano, los significados al mismo y sus implicaciones son inherentes a la vida de las personas. El objetivo de esta investigación fue el de analizar los significados del concepto "trabajo" en ejecutivos con patrones de conducta tipo A (PCTA) y los ejecutivos que no tienen factores psicosociales de riesgo, de em-presas me dianas de la zona metropolitana de Guadalajara. Esto se lo-gró por medio de un estudio de corte cualitativo con un acercamiento fenomenológico. El método de muestreo fue a conveniencia, utilizando una muestra de 13 participantes (n=13), 7 participantes con riesgo psico-social y 6 sujeto sin factores psicosociales de riesgo. Concluyendo que los ejecutivos con patrones de conducta tipo A y concepto de trabajo es-tán relacionados con la competitividad, el sacrificio sin cesar a pesar de su propia salud o anteponiéndola, mientras tanto que los ejecutivos que no tienen factores psicosociales de riesgo, los significados constituidos respecto al trabajo es un medio y una oportunidad de ayuda a los de-más, logrando bienestar y desarrollo en distintas esferas. Esto resulta importante para el desarrollo humano, ya que abona a la teoría del mismo y en particular de la psicología positiva y del trabajo.

**Palabras clave:** trabajador, psicología ocupacional, estrategia de desarrollo

## ANALYSIS OF THE CONCEPT OF WORK IN EXECUTIVES WITH AND WITHOUT PATTERNS OF BEHAVIOR TYPE A (PSYCHOSOCIAL RISK FACTOR) IN THE METROPOLITAN AREA GO GUADALAJARA MÉXICO.

### Abstract:

Work plays an important role in the human being, the meanings of it and its implications are inherent in people's lives. The objective of this re-search was to analyze the meanings of the concept "work" in executives with type A behavior patterns (PCTA) and executives who do not have psychosocial risk factors, from medium-sized companies in the ZMG. This was achieved by means of a qualitative study with a phenom-enolog-ical approach. The sampling method was convenient, using a sample of 13 participants (n = 13), 7 subjects with characteristics of type A behavior patterns (PCTA) and 6 subjects without psychosocial risk factors. Con-cluding that executives with type A behavior patterns and their meanings at work are related to competitiveness, they sacrifice without ceasing in spite of or putting their own health, while executives who do not have psychosocial risk factors, the meanings Regarding work, it is a means and an opportunity to help others, achieving well-being and development in different spheres. This is important for human development, since it supports the theory of it and in particular of positive and work psychology.

**Keywords:** office workers, occupational psychology, development strategies

*Historial del artículo:*

*Fecha de recibido 05-05-2020 – Fecha de aceptado: 04-09-2020*

© 2020 Fundación Universitaria Juan N. Corpas. FUJNC.

Artículo Open Access bajo la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

DOI: 10.26752/revistaparadigmash.v1i2.476

1. Coordinador de la Licenciatura en Psicología en Universidad del Valle de Atemajac, México. Autor para correspondencia. Correo electrónico: eframolina@hotmail.com



## Introducción

Hoy en día, casi todos somos trabajadores de oficio o de profesión. La entrega al trabajo se ha globalizado y se ha convertido en una necesidad para la sobrevivencia en nuestro mundo. El trabajo es una de las actividades primordiales del ser humano, el cómo lo experimentemos, los prejuicios que tengamos y símbolos que utilicemos son lo que dará la construcción del significado. Aunando los comportamientos que vayamos teniendo nos conducirá a la auto-realización o a mermar la salud física y/o mental. Por otro lado, Landy F. y Conte J. (2005) indica que el trabajo también tiene un significado psicológico, dando una fuente de identidad, estilos de vida, motivación, creencias y unión con otros individuos, proporcionando un ritmo temporal a nuestra vida.

Las investigaciones actuales alrededor de los PCTA (Patrón de Conducta Tipo A) van encaminadas a descubrir la correlación entre este fenómeno y las enfermedades cardíacas (coronarias) que ya ha quedado demostrado. Por otro lado, se han realizado investigaciones sobre los efectos psicológicos de los PCTA, del significado del trabajo en mujeres que antes no trabajan y ahora sí; mujeres ante la globalización y su significado al trabajo. Los sujetos con patrones de conducta tipo A se saben que son muy susceptibles a presentar enfermedades coronarias y un significativo deterioro en los ámbitos familiares y sociales. Pero nunca se ha hecho una investigación de los PCTA (que sabemos que presentan o presentarán una enfermedad).

Para poder abordar este problema, se planteó un trabajo de corte cualitativo de diseño fenomenológico que permitió analizar el

objeto de la investigación que fueron los significados al trabajo en su contexto natural centrándose en las interpretaciones de los “fenómenos” tal como se presentan en los sujetos en su fuero interno. Enfocándonos en las experiencias individuales y subjetivas de los participantes para reconocer las percepciones de los participantes en sus significados de trabajo, por lo que nos llevó a las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuáles son los significados del trabajo que tienen los ejecutivos de empresas medianas de la zona metropolitana de Guadalajara con patrones de conducta tipo A (PCTA) vs los que no tienen factores psicosociales de riesgo?

¿Cuáles son las principales diferencias en el concepto trabajo entre los ejecutivos de empresas medianas con patrones de conducta tipo A (PCTA) y los ejecutivos que no tienen factores psicosociales de riesgo de la zona metropolitana de Guadalajara?

## Objetivos

### Objetivo General

Analizar el concepto del significado al trabajo en ejecutivos con factores psicosociales de riesgo (patrones de conducta tipo A) y ejecutivos que no tienen factores psicosociales de riesgo de empresas medianas de la zona metropolitana de Guadalajara.

### Objetivos Específicos

1. Analizar la centralidad del trabajo en los componentes de dedicación al trabajo y fin del periodo laboral en ejecutivos con patrones de conducta tipo A (PCTA) y

ejecutivos que no tienen factores psicosociales de riesgo de empresas medianas de la zona metropolitana de Guadalajara.

2. Analizar los valores del trabajo en ejecutivos con patrones de conducta tipo A (PCTA) y ejecutivos que no tienen factores psicosociales de riesgo de empresas medianas de la zona metropolitana de Guadalajara.

### **El trabajo y conceptos**

En la actualidad, el trabajo su posesión, su conservación o su pérdida constituye el eje central que articula o estructura (o desarticula o desestructura) la vida de las personas e incluso de las sociedades en su conjunto (Alcover de la Hera y Cols, 2004). El trabajo ocupa una posición central en la existencia de los individuos, muy por encima, en general, de otras esferas vitales, como la personal, familiar, o lo social. Es más, se puede afirmar que si los individuos llegan a desarrollarse como personas, a formar una familia o a ser “alguien” socialmente, es en buena medida gracias al trabajo y a los resultados que se obtienen de él. El concepto trabajo según Blanch F. (1996), lo define como la inversión consciente e intencional de una determinada cantidad de esfuerzo para la producción de bienes y/o servicios con lo que satisfacen algún tipo de necesidad humana. Por otro lado Byung-Chul Han (2012) referencia a Foucault que menciona que hoy en día hay sociedades de gimnasios, torres de oficinas, bancos, aviones, grandes centros comerciales y laboratorios genéticos.

### **Los factores psicosociales del riesgo en el trabajo**

Pando M., Aranda C., Zambrano J. y López I. (2011) dice que los “factores de riesgo” psicosociales han sido definidos por la OIT (1986) como “las interacciones entre el contenido, la organización y la gestión del trabajo y las condiciones ambientales, por un lado, y las funciones y necesidades de los trabajadores por otro lado.

### **El patrón de conducta tipo A (PCTA)**

Las estructuras de comportamiento con tendencia estresante se estudian cada vez más como indicadores de la predisposición de las personas a diferentes problemas de salud. El patrón de conducta del tipo (PCT) A, que se caracteriza por una extrema competitividad, la lucha por el éxito, la impaciencia, la prisa, la expresión explosiva y el sentimiento de vivir siempre apurado, está asociado a la cardiopatía coronaria. Ciertas personas fueron descritas como pertenecientes al tipo A o al tipo B, que es el que se le opone sobre la base de diagnósticos clínicos. El patrón de conducta del tipo A y su relación con la cardiopatía coronaria fue demostrado particularmente en los países occidentales industrializados (Informe del comité mixto OIT sobre medicina del trabajo, 1986). Para Palmero Diez G. Diego P. Moreno F. y Oblitas L. (2007) lo que caracteriza a este patrón de conducta como elemento perjudicial para la salud de las personas que lo manifiestan es el peculiar estilo de afrontamiento, basado en un uso abusivo de estrategias activas, acompañadas con respuestas emocionales de hostilidad y apresuramiento.

## La elaboración del significado

Si disfrutamos el trabajo y de las amistades y nos esforzamos a cada desafío como una oportunidad de desarrollar nuevas habilidades, conseguiremos gratificaciones que están fuera del reino de lo ordinario. Tarde que temprano, Csikszentmihalyi M. (2011) nos menciona que las implicaciones del trabajo deben reducirse, el cónyuge muere, los hijos crecen y se van lejos. Para acercarse a la experiencia óptima tan estrechamente como sea posible es importante el siguiente paso.

Lo que esto implica Csikszentmihalyi M. (2011), es convertir la vida en una experiencia unificadora de flujo. Por lo que el significado es un concepto difícil de definir, puesto que cualquier definición corre el riesgo de ser circular. ¿Cómo podemos hablar del significado del propio significado? y podemos encontrar tres formas de desentrañar el sentido de esta palabra que ayudan a iluminar para el significado óptimo del trabajo. La importancia concedida al trabajo no constituye exclusivamente una elección personal, sino que se encuentra fuertemente condicionada por el significado y el valor que cada sociedad y cada momento histórico que se le otorga, los cuales son interiorizados a través de un complejo proceso de socialización económica en el que interviene la lengua, familia, los medios de comunicación, las instituciones educativas, compañeros de trabajo, amigos (Al-cover de la Hera y Cols, 2004).

## Materiales y Método

La investigación de corte cualitativa es aquella cuyos métodos, observables, técnicas, estrategias e instrumentos se encuentran en lógica necesariamente de manera subjetiva de algún aspecto de la realidad. Su elemento de análisis fundamental es la cualidad. (Vargas X. 2011) Para Hernández Sampieri R., Fernández Collado C. y Baptista Lucio P. (2010) el paradigma cualitativo surge como una alternativa, y es seleccionado para buscar comprender la perspectiva de los participantes acerca de los fenómenos que los rodea, profundizar en sus experiencias, perspectivas significados y opiniones.

El diseño de la investigación es de corte fenomenológico, ya que para Vargas X. (2011) menciona que este tipo de diseño de investigación es el más adecuado para abordar investigaciones que tienen que ver con el mundo interior de las personas. Se centra en las interpretaciones de los “fenómenos” tal y como se les presentan a las personas en su fuero interno. Para este método, la realidad no está fuera de manera objetiva, sino que se constituye subjetivamente de aquello que sucede en el interior de las personas como consecuencias de vivir y al margen de toda teoría.

## Método de muestreo

No probabilístico y a conveniencia. No generaliza, por lo que son estudios exploratorios o de caso. Sandoval J. (2002) menciona que el muestreo por conveniencia tiene su origen en consideraciones de tipo práctico en las cuales se busca obtener la mejor información en el menor tiempo posible, por los recursos que se tienen

disponibles para la investigación o de acuerdo con las circunstancias concretas que rodean tanto al investigador como a los sujetos o grupos investigados.

## Participantes

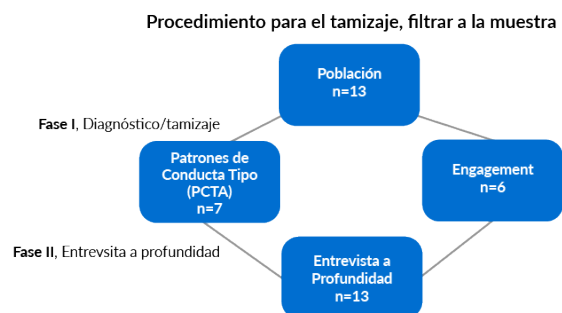
### Criterios de inclusión:

- Hombres o mujeres, que tengan el puesto de directores generales, CEO, o directores de áreas de una empresa mediana de la zona metropolitana de Guadalajara.
- Que los participantes tengan al menos un año en el puesto de director general, CEO o directores de área de la empresa que laboren.
- Que los participantes posean características con patrones de conducta tipo A (PCTA) o engagement.

### Criterios de exclusión:

- Los participantes que durante el proceso de recolección los hayan incluido como socios o accionistas de la empresa.

## Tamizaje



## Categorías y subcategorías de análisis

1. Dedicación al trabajo: se entiende como “el tiempo que le dedicamos a la actividad laboral” (Alcover de la Hera y Cols, 2004 p. 245).
2. Fin del periodo laboral: Se entiende como fin del periodo laboral “el tiempo al que ya no asistirá a trabajar o a laboral de manera formal” (Alonso-Fernández F., 2008 p.79).
3. Valores del trabajo: Son aquellos aspectos o características del trabajo que son de importancia para una persona y que preferiría encontrar en su trabajo (Alcover de la Hera C.M. y Cols, 2004).
4. Significados del trabajo: Definiciones y asociaciones que se le otorga al trabajo, y las razones que llevaron a la persona a incorporar se de un modo en particular al trabajo (Muchinsky P., 2007).
5. Iniciación al trabajo e identificación: Se entiende como “las personas que te introdujeron al mundo laboral o a la actividad productiva, logrando una identificación con esa figura” (Alonso-Fernández F., 2008 p.96).

## Resultados

En el presente apartado se mostrará la descripción de los significados del trabajo, a través de las temáticas encontradas en el análisis de los datos así como la interpretación de las mismas.

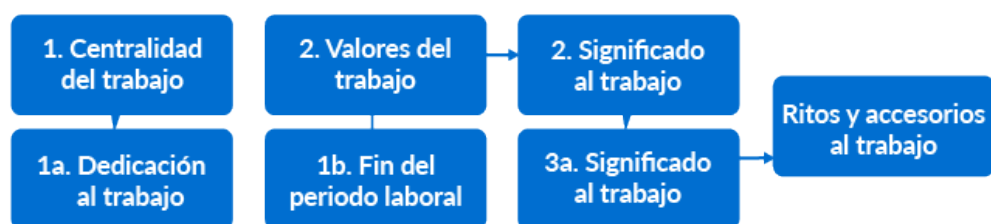
Los participantes en total fueron 13 sujetos (n=13) de los cuales 7 fueron patrones de conducta tipo A y 6 con engagement, 10 varones, 3 mujeres, 10 con un estado civil de casados y 3 solteros, entre edades de 37 a 46 años.

Las características de la muestra elegida tanto de ejecutivos con patrones de conducta tipo A (PCTA) y las características de los ejecutivos con engagement se presentan en los siguientes cuadros.

Características sociodemográficas de la población en estudio								
Nombre	Clasificación del sujeto	Edad	Sexo	# de hijos	Estado civil	Con/sin PCTA	Con/sin Engagement	Antigüedad en el puesto
Alejandro	S1	38	M	1	Casado	Si	No	4
Antonio	S2	42	M	3	Casado	Si	No	6
Abril	S3	37	F	0	Soltera	Si	No	3
Adán	S4	44	M	2	Casado	Si	No	6
Agustín	S5	43	M	2	Soltero	Si	No	4
Aldo	S6	42	M	3	Casado	Si	No	5
Ángel	S7	44	M	1	Casado	Si	No	2
Benigno	P1	39	M	1	Casado	No	Si	3
Benito	P2	46	M	4	Casado	No	Si	4
Bernardo	P3	43	M	2	Casado	No	Si	3
Belén	P4	42	F	0	Soltera	No	Si	2
Blanca	P5	44	F	1	Casada	No	Si	3
Bonifacio	P6	43	M	2	Casado	No	Si	4

Fuente: elaboración propia

Temáticas de los significados al trabajo en ejecutivos con patrones de conducta tipo A (PCTA) y ejecutivos engagement por categorías.



Fuente: elaboración propia

<b>Principales diferencias encontradas entre ejecutivos con patrones de conducta tipo A (PCTA) y ejecutivos que no tienen factores psicosociales de riesgo</b>			
<b>Núm. de Categoría</b>	<b>Categorías y subcategoría</b>	<b>Ejecutivos con patrones de conducta tipo A (PCTA)</b>	<b>Ejecutivos que no tienen FPS</b>
1	<b>Dedicación al trabajo.</b>	Le dedicación al trabajo está por encima de una jornada regular entre 46 a 50 horas de trabajo por semana y laborando los sábados y domingos.	Le dedican al trabajo está en un promedio de 40 horas semanales, tomándose una tarde entre semana.
2	<b>Fin del periodo laboral.</b>	Pareciera que no está considerado en su esquema de pensamiento o que es percibe como si siempre se fueran a trabajar.	Se considera como un premio a la jubilación o con la intención de jubilarse previamente.
3	<b>Valores del trabajo.</b>	El trabajo para estos ejecutivos lo percibieron como ideal para la competencia y realización personal Consideran que si puede afectarles o que ya tienen manifestaciones como el cansancio, dolores de cabeza y estrés laboral.	El trabajo fue considerado como una fuente de realización personal y la oportunidad de contribuir. No manifestaron consecuencias relacionas a su salud pero si se dan cuenta que personas que le rodean en el trabajo manifiestan estrés laboral o alguna dolencia.
4	<b>Significados del trabajo.</b>	El trabajo se debe de hacerse "bien" y rápido para asumir más responsabilidades, el trabajo debe de ser trascendental y las personas denominadas "flojas" no deberían de tener cabida en la organización.	El trabajo es importante pero existen otras cosas por encima del trabajo mismo como lo son la familia, hijos y amistades.
5	<b>Iniciación al trabajo e identificación.</b>	Fueron iniciados por el padre como si fuese un parte formativa y mostrando sentimientos de estoicidad por esto.	Principalmente por ambos padres mostrándose complementarios y en el caso de la ausencia de la figura paterna fue la madre quien los inicio en el trabajo.

Cuadro 3

**Cuadro 3.**

Principales diferencias entre ejecutivos con patrones de conducta tipo A (PCTA) y ejecutivos con engagement. Fuente: Elaboración propia.

El estudio reveló diferencias significativas respecto a los significados al trabajo entre los ejecutivos con patrones de conducta tipo A (PCTA) y los ejecutivos que no tienen factores psicosociales de riesgo, los resultados se discuten en la siguiente forma.

En primer lugar, se encontró que el trabajo es un buen lugar donde se genera utilidad y sentido de competencia, como lo menciona Palmero Diez G., Diego P., Moreno F. y Oblitas L. (2007) en donde ellos encuentran que las personas con patrones de conducta tipo A consideran el trabajo como un lugar preponderante para la competencia, generando actitudes y emociones manifestadas en el sentido de competencia.

La iniciación a la actividad laboral, se encontró que los ejecutivos con patrones de conducta tipo A, empezaron a trabajar entre los 15 y 17 años de edad, siendo el padre o la figura paterna el que los inició en la actividad laboral, esto se puede explicar por el tipo de muestra que se seleccionó ya que pertenecen a una generación a la que por usos y costumbres era el padre el que proveía al hogar. Este hallazgo no se encuentra en ninguna bibliografía.

Mientras que los ejecutivos que no tienen factores psicosociales de riesgo en el trabajo se encontró que es importante el trabajo, pero manifiestan que existen otras áreas o aspectos de su vida aún más importantes y que están por encima del propio trabajo como lo son la familia y el desarrollo personal. Es-to

se explica con los hallazgos de Bakker A.B., Demerouti E. y Xanthopoulou D. (2011) que mencionan que las personas sin factores de riesgo, con frecuencia tienen el control del trabajo y del estado emocional permitiendo poder discernir lo que es imperativo basado en las necesidades y consecuencias.

Por otro lado, la iniciación de la actividad laboral de los ejecutivos que no tienen factores psicosociales de riesgo a diferencia de los ejecutivos con patrones de conducta tipo A se inició alrededor de los 20 y 21 años de edad siendo el padre o la figura paterna y la madre como complemento del proceso de identificación e iniciación a la vida laboral.

Respecto a la dedicación al trabajo por parte de los ejecutivos con patrones de conducta tipo A. Estos ejecutivos le dedican alrededor de entre 46 a 50 horas a la semana y laborando los sábados y hasta los domingos, mostrando cierto grado de estoicidad por dicha actividad. Esto se explica y coincide con lo reportado Reynoso H. y Seligson A. (2001) cuando menciona que las personas con patrones de conducta tipo A tiene como principal característica la competitividad y sentimientos de orgullo y estoicidad por las actividades donde puedan mostrar sus atributos. Por otro lado, menciona que las personas de los patrones de conducta tipo A postergan sus descansos o periodos vacacionales.

Al respecto a los ejecutivos que no tienen factores psicosociales y su dedicación mencionan que trabajan alrededor de 40 horas a la semana y tomándose alguna tarde entre semana para su desarrollo personal o familiar. Coincidiendo este hecho con lo mencionado por B Bakker A.B., Demerouti



E. y Xanthopoulou D. (2011) en donde mencionan que los empleados engagement son personas optimistas y autoeficaces pero saben ser personas altamente eficaces para el cumplimiento de la tarea, mostrando sentimientos de control y al mismo tiempo buscando espacios para el desarrollo integral como personas.

Respecto al fin del periodo laboral los ejecutivos con patrones de conducta tipo A, no lo tienen contemplado o consideran que la jubilación será una oportunidad para trabajar en otro trabajo o en un trabajo que les guste, considerándose como trabajadores por siempre. Se puede explicar esto con lo mencionado por Fernandez-Montalvo F. y Garrido E. (2002) en donde hablan de que las personas con patrones de conducta tipo A tienen intereses excesivos al trabajo, prolongándolo lo más que se pueda, ya que el trabajo es parte de su identidad.

Otro de los resultados que se encontró es que los ejecutivos que no tiene factores psicosociales de riesgo visualizan el fin del periodo laboral como un premio y algo esperado ya que en su discurso muestran que será un periodo de descanso y de gozo para aprovechar su vida de otra manera, más gozando a su familia, pareja e hijos. Es se puede explicar por lo encontrado por Bakker A.B., Demerouti E. y Xanthopoulou D.(2011), en donde mencionan que los trabajadores engagement poseen muchas cualidades laborales, pero se perciben como trabajadores en su periodo de trabajo, fuera del él, ocupan los roles que han elegido y ello incluye los periodo de descanso y jubilación.

Lo encontrado a los valores del trabajo, los ejecutivos con patrones de conducta tipo

A, consideran al trabajo como el lugar ideal para la competencia y para poder mostrar sus habilidades y talentos, Esto se explica mejor con los hechos que narra Palmero Diez G., Diego P., Moreno F. y Oblitas L. (2007) que para las personas con patrones de conducta tipo A el trabajo es el lugar preponderante para la competencia.

Con lo que respecta a la salud, dolencias ocasionadas por el trabajo los ejecutivos con patrones de conducta tipo A manifestaron malestar físico, dolores de cabeza, malestar psicológico, irritabilidad manifestaciones violentas, hecho que puede explicarse con Moreno y Baez (2010) en donde menciona que las personas con patrones de conducta tipo A, manifiestan malestar emocional como la ansiedad, irritabilidad y que podrían alcanzar cierta dosis de violencia. Por otro lado Caballo V. (2006) explica que las personas con patrones de conducta tipo A son susceptibles a problemas cardiacos y a malestares físicos relacionados.

Los resultados respecto al significado al trabajo de los ejecutivos con patrones de conducta tipo A, estos ejecutivos consideran que el trabajo lo deben de hacer bien y rápido y a la vez dejando huella o trascendencia en el mismo, las personas “flojas” no tienen cabida en el mundo laboral y el trabajo es igual de importante que la familia ya que es el sustento y el trabajo es una oportunidad para demostrar. Esto se explica con lo que menciona Rosenman F. (1996), Carmona F.J., Sanz J.L. y Marín D. (2002) y con Reynoso H. y Seligson A. (2001) que las personas patrones de conducta tipo A son sujetos altamente competitivos, visualizan el mundo que debería de ser rápido para poder producir más y con un alto grado de trascendencia y

necesidad de reconocimiento, considerando cualquier actividad como importante y valiosa.

Finalmente, los trabajadores con patrones de conducta tipo A mantienen una percepción de sí mismos como eficaces, competitivos y valiosos y que aquellas personas que son consideradas “flojas” no tendrían cabida en la organización. Por lo que una hipótesis a esto es lo mencionado por Rodríguez y Ramírez A. (2004) en donde menciona que el trabajador mexicano muestra cierto grado de dependencia, caracterizado por la impuntualidad, sometimiento por la autoridad, pero sin respetarla y con cierto desagrado por el trabajo.

### Conclusiones

El estudio identificó que hubo diferencias en los significados al trabajo en ejecutivos con patrones de conducta tipo A (PCTA) y en ejecutivos que no tienen factores psicosociales de riesgo.

El trabajo para los participantes con patrones de conducta tipo A se vuelve el principal escenario donde pueden mostrar competencia, poder, logro, éxito al grado de sacrificar espacio, sueño y aspectos de calidad para ser competitivos.

Los ejecutivos con patrones de conducta tipo A, aunque en su narrativa pueden decir que el trabajo no es o no debe ser lo más importante, termina siéndolo, ya que ocupa el primer lugar en sus actividades de importancia, y es la acción a la que le dedican más tiempo, justificándose como la única manera de conseguir lo que se tiene o lo que se desea.

Los trabajadores con PCTA se ven influenciados por sus creencias respecto al trabajo y estas a la vez están influenciadas por el paradigma moderno y significado social respecto al trabajo.

Pareciera que los principales significados al trabajo por parte de los ejecutivos con PCTA están solo relacionadas al trabajo viendo como un fin y no como un medio.

### Referencias Bibliográficas

1. Alcover de la Hera, C.M., Martínez, D., Rodríguez, F. y Domínguez, R. (2004). Introducción a la psicología del trabajo. Madrid: Mc Graw-Hill.
2. Alonso-Fernández F. (2008). ¿Por qué trabajamos? El trabajo entre el estrés y la felicidad. Madrid: Diaz de Santos.
3. Araújo, A. (2000). Desde el lado oscuro de la excelencia empresarial, hacia una posible utopía de la vida. Documentos de sociología e historia social de Uruguay. Montevideo: Universidad de la República Facultad de Psicología.
4. Blanch F. (1996). La condición humana. Caracas: El sol.
5. Bakker, A.B., Demerouti, E. y Xanthopoulou, D. (2011). ¿Cómo los empleados mantienen su engagement en el trabajo? Ciencia y trabajo. (41), 135-142 Recuperado de [http://www.beanmanaged.com/doc/pdf/arnoldbakker/articles/articles\\_arnold\\_bakker\\_262.pdf](http://www.beanmanaged.com/doc/pdf/arnoldbakker/articles/articles_arnold_bakker_262.pdf)

6. Caballo, V. (2006). Manual de psicopatología y trastornos psicológicos. Madrid: Pirámide.
7. Carmona, F.J. Sanz, J.L. y Marín, D. (2002) Patrones de conducta tipo A y patología coronaria. *Psiquis*: 23 (1):18-26
8. Csikszentmihalyi, M. (2011) *Fluir (Flow): Una psicología de la felicidad* (15a ed.), España: Kairós.
9. Fernandez-Montalvo, F. y Garrido, E. (2002) *Psicopatología laboral*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
10. Friedman, G. y Rosenman, R. (1974) Los patrones de conducta tipo A. Madrid. Ed. Universita de Pontifice Chilena.
11. Han B. (2012). *La sociedad del cansancio*, Ed. Heder. Barcelona.
12. Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México, D.F.: Mc Graw Hill. P.2
13. Landy F. y Conte J. (2005) *Psicología Industrial*. México: Mc Graw Hill.
14. Moreno B. Baez C. (2010) Factores y riesgos psicosociales, formas, consecuencias, medidas y buenas practicas. Ministerio de Trabajo e inmigración y instituto nacional de seguridad e higiene en el trabajo, Madrid.
15. Muchisky P. (2007) *Psicología aplicada al trabajo*. Ed. Thomson, México.
16. OIT (2006). Factores psicosociales en el trabajo: reconocimiento, hacia una posible utopía de la vida.
17. Palmero Diez, G. Diego, P. Moreno, F. y Oblitas, L. (2007). *Estilos de vida saludables*. México: Thomson.
18. Pando M., Aranda C., Zambrano J. y López I. (2011) Factores Psicosociales de Riesgo, Burnout y Work Engagement en empleados de Pequeñas Tiendas Comerciales de Guadalajara, México *Revista Colombiana de Salud Ocupacional* 1 (3), Sept 2011, pp. 21-27
19. Reynoso H. y Selligson, A. (2001). Factores y riesgos psicosociales, formas, consecuencias, medidas y buenas prácticas. Ministerio de Trabajo e inmigración e instituto nacional de seguridad e higiene en el trabajo, Madrid.
20. Rosenman, F. (1996) *Type A behavior patterns and their changes*. San Francisco. Pearson.
21. Seligman, M. (2001). *La auténtica felicidad*. Ed Zeta, España.
22. Vargas X. (2011). *¿Cómo hacer investigación cualitativa? Una guía práctica para saber qué es la investigación en general y cómo hacerla, con énfasis en las etapas de la investigación cualitativa*. Ed. Etxeta. México.

## FORMACIÓN DE DOCENTES BILINGÜES

Martha Vergara Fregoso<sup>1</sup> , Salomé Gómez Pérez<sup>2</sup>

### Resumen

Que enseñe una lengua originaria o una lengua extranjera, el docente bilingüe requiere de una formación que no solo lo prepare en las áreas de la lingüística o de la didáctica, sino que lo lleve a reflexionar en la interculturalidad que entretiene los diferentes sistemas de comunicación y de identidad. Lo anterior, adquiere mayor importancia en la actualidad cuando los discursos sobre inclusión e internacionalización, son relevantes en las políticas educativas. En este trabajo se abordarán dos casos diferentes de docentes bilingües: uno centrado en docentes de lenguas indígenas, y otro, enfocado en docentes de lenguas extranjeras. En ambos casos se revisarán, por un lado, los límites de los discursos oficiales reflejados ya sea en la política nacional o en los programas institucionales; y, por otro lado, los desafíos que estos retos representan.

**Palabras clave:** educación bilingüe, interculturalidad, formación docente.

## TRAINING OF BILINGUAL TEACHERS

### Abstract

Whether teaching native or foreign languages, bilingual teachers require training that prepares them not only in the areas of linguistics or didactics but that is also conducive to reflecting on the interculturality that is interwoven into different systems of communication and identity. Such broader approaches to bilingual teacher training are particularly relevant today, given that current discursive concepts about inclusivity and internationalization have become important in establishing educational policy.

This paper deals with two, different cases of bilingual teachers: one centers on teachers of indigenous languages; the other is focused on teachers of foreign languages. In both cases, attention is given, on one hand, to reviewing the limits of official discourse reflected in national policies or institutional programs and, on the other hand, to discussing the challenges presented by these objectives.

**Keywords:** bilingual education, interculturality, teachers training.

Historial del artículo:

Fecha de recibido 20-04-2020 – Fecha de aceptado 20-08-2020

© 2020 Fundación Universitaria Juan N. Corpas. FUJNC.

Artículo Open Access bajo la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

DOI: 10.26752/revistaparadigmash.v1i2.471

1. Dra. Martha Vergara Fregoso. Coordinadora del área de Investigación en el Instituto Transdisciplinar de Literacidad de la Universidad de Guadalajara y Profesora Investigadora en el Departamento de Estudios Internacionales, Universidad de Guadalajara, México. Autor para correspondencia. Correo electrónico: martha.vergara@academicos.udg.mx, mavederu@yahoo.com.mx
2. Dra. Salomé Gómez Pérez. Profesora-Investigadora, Departamento de Lenguas Modernas, Universidad de Guadalajara, México. Correo electrónico: salome.gomez@csh.udg.mx

## Introducción

El bilingüismo es la capacidad que tiene una persona para hacer uso indistintamente, tanto de manera oral como escrita de dos lenguas diferentes en cualquier contexto comunicativo, sin que una domine a la otra. El bilingüismo pretende desarrollar las capacidades lingüísticas, culturales y cognitivas, esto en el entendido de que el lenguaje forma la esencia del pensamiento y es el medio en el que ocurre el entendimiento.

En coincidencia con algunos autores como Coteh y Brock, el bilingüismo implica el enlace entre lengua e identidad, esto porque la identidad se forma a partir de las actividades que se realizan día con día y las conversaciones que tenemos con las personas que hay a nuestro alrededor (Coteh y Brock, 2006:3).

El contenido del texto tiene como propósito, presentar algunas reflexiones sobre dos posturas y/o situaciones respecto a la situación formativa que tienen los profesores que se desempeñan como tal, en dos espacios y contextos diferentes en los que se vive el bilingüismo en México. Por un lado, el bilingüismo que se plantea en la atención de los grupos indígenas en México a través de la educación intercultural; y, por otro, la formación de docentes bilingües que se imparte en contexto universitario, en específico en programas de formación de profesores en docencia de lenguas extranjeras, en el Departamento de Lenguas Modernas (DELEM) del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH) de la Universidad de Guadalajara.

Para lo anterior, nos planteamos algunas interrogantes tales como: ¿Cuál es el sentido de la educación intercultural bilingüe? ¿Cómo se lleva a cabo la educación bilingüe en el medio indígena? ¿Qué papel tienen los profesores para lograr la educación bilingüe? ¿Cuáles son los retos para lograr una educación indígena? Por otra parte también, cabe revisar ¿Cómo las necesidades del contexto y de las políticas lingüísticas promueven la implementación de programas de formación de profesores bilingües? ¿Qué procesos se llevan a cabo para formalizar cada vez más la formación de profesores de lenguas extranjeras? ¿Qué implica capitalizar la formación de profesores de lenguas extranjeras? ¿Qué características debe incluir el perfil de egreso de un profesor formado en dicha área?

## Desarrollo

### 1. La educación bilingüe en México, un acercamiento desde la norma

Hablar de la educación bilingüe en México implica reflexionar sobre la educación que reciben los pueblos indígenas, esto porque durante el siglo pasado el paradigma dominante fue el de la educación indígena, pero sus resultados no fueron los esperados, por lo que a partir de 1997 se adoptó el paradigma de la educación intercultural y el reconocimiento de la diversidad étnica. Así la educación primaria destinada a poblaciones indígenas cambia su denominación, de educación indígena a educación intercultural bilingüe.

La educación indígena tradicional tiene como propósito, el educar de manera formal a los alumnos para enseñarles el español,

las matemáticas y los valores de la cultura nacional. Por otra parte, la educación intercultural bilingüe pretende formar a los alumnos a partir de un reconocimiento de su propia lengua, su cultura y sus tradiciones, abriendo el horizonte educativo hacia la cultura nacional pero respetando en todo momento la identidad cultural del estudiante y su comunidad.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública, la educación intercultural es definida como aquella que reconoce y atiende “a la diversidad cultural y lingüística; promueve el respeto a las diferencias; procura la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos” (2001, p. 11).

La educación intercultural es un concepto que actualmente, ha cobrado un sentido importante, ya que en el ámbito pedagógico aparece como una constante cuando se abordan temas para la reflexión y las prácticas educativas. De tal manera que lo intercultural puede ser entendido de varias formas: como ideal asociado a movimientos de reforma, de renovación, de mejora de la enseñanza; o bien como una propuesta educativa, la cual está vinculada al intercambio, al enriquecimiento mutuo, a la cooperación entre personas y grupos, como es el caso de la educación en las zonas indígenas del Estado de Jalisco.

La educación también es definida como bilingüe porque los programas educativos promueven la conservación de la lengua nativa y el aprendizaje del español en las escuelas primarias. Es en este sentido que, desde la política nacional, la educación intercultural bilingüe es una estrategia de

enseñanza que se centra en fomentar el reconocimiento de la diversidad cultural y las características propias de los grupos étnicos; sin embargo aunque existen las bases teóricas de la educación intercultural bilingüe, la realidad es que la educación que se imparte en las escuelas primarias ubicadas en zonas indígenas en México no siempre se basa en una perspectiva de la interculturalidad y mucho menos con las bases de la educación bilingüe.

La educación intercultural nace como una apuesta decidida por un modo de plantear la educación en contextos multiculturales. Un modo que supone la reciprocidad y diálogo entre culturas, desde su reconocimiento y valoración, y que comporta una solidaridad operativa. Es un concepto que actualmente ha cobrado un sentido importante ya que en el ámbito pedagógico aparece como una constante cuando se abordan temas para la reflexión y las prácticas educativas.

De tal manera que lo intercultural puede ser entendido de varias formas, puede ser como ideal, el cual está asociado a movimientos de reforma, de renovación, de mejora de la enseñanza; o bien como una propuesta educativa, la cual está vinculada al intercambio, enriquecimiento mutuo, cooperación entre personas y grupos.

De acuerdo a Sabariego (2002), la educación intercultural viene asociada con la noción de pluralismo cultural y se considera la mejor vía educativa para promover la interacción cultural tanto en las escuelas como más allá de sus paredes, con un marco orientado por aspiraciones e igualdad de oportunidades para todo el mundo.

Uno de los objetivos de la educación intercultural, es reformar a la escuela, para que todos los alumnos alcancen la igualdad educativa. Los programas educativos existentes, las estructuras y las prácticas tienen que ser reformadas, para hacerlas más accesibles y den respuesta a los grupos indígenas de nuestro país. Para Banks (1993), la educación intercultural es una idea, un movimiento de reforma educativa y un proceso, cuyo objetivo es cambiar la estructura de las instituciones educativas.

Al hablar de lo intercultural nos lleva a pensar en la interacción, comunicación, negociación y enriquecimiento entre formas culturales diversas, se trata de una educación que favorezca la diversidad cultural como un aspecto importante sobre el cual se debe reflexionar, un reto que lograr y no como una debilidad y/o obstáculo que superar. De esta manera la educación Intercultural ha de ser una educación por la igualdad de oportunidades, una educación de calidad para todos, que facilite a cada uno sus máximas oportunidades como personas.

Miguel Ángel Essomba (2003), plantea que la educación intercultural debe tener un enfoque global y un propósito; lo global refiere al sentido de incorporar las propuestas educativas en proyectos de carácter social, y el propósito expresa un proyecto de establecimiento de relaciones igualitarias entre culturas.

Para lograr una educación intercultural, de acuerdo con Essomba (2003), es necesario facilitar y promover procesos de intercambio, interacción, cooperación entre las culturas, con un tratamiento igualitario entre estas, sin distinción o inclinación a alguna de ellas.

Además, se debe abordar la diversidad cultural en el proceso educativo, no como elemento segregador o diferenciador, sino como elemento enriquecedor, integrador y articulador. Así mismo, se tiene que cuidar que los aprendizajes escolares contemplen elementos culturales, esto es no por una hibridación cultural, por yuxtaposición de asignaturas o amalgama de materias, se logrará el enriquecimiento y la comprensión de la educación.

En este sentido se puede decir que, en la educación bilingüe en el medio indígena, el profesorado es el conjunto de profesionales que desarrollan una tarea humana y compleja, por lo que requieren de una amplia comprensión del fenómeno y de los ecosistemas sociales con los que interactúan, especialmente necesita auto conocerse y conocer a los estudiantes y comunidades con ideas de los que generar un diálogo continuo y un horizonte abierto a la utopía en la posibilidad transformadora.

### **La formación profesional de los maestros indígenas que trabajan en escuelas bilingües**

Podemos decir que, desde la norma, la educación intercultural bilingüe representa una alternativa para la calidad de la educación al considerar lo humano, lo diverso y lo equitativo como ejes para la formación de personas en lo individual y en lo colectivo. Sin embargo, desde la realidad, esta propuesta se opone a las estructuras vigentes del enfoque eficientista que permea la educación en nuestro país. En esta condición, la educación intercultural bilingüe y la formación de sus docentes como sujetos operadores de la misma, corren el riesgo, la primera (educación intercultural), de maquillar procesos de

castellanización y de integración oficialmente superados; el otro (los docentes), de ser el Caín de su pueblo al promover por su labor educativa, la cultura hegemónica a través de los planes y programas de estudio diseñados para la población general.

La formación inicial de los docentes indígenas en Jalisco es atendida principalmente por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Las escuelas normales oficiales no ofertan la Licenciatura en Educación Intercultural para Primaria, vigente en el país. Tampoco se identifica en la Licenciatura en Educación Primaria, plan 1997, la integración de una formación intercultural. Por su parte, la oferta educativa de la UPN formando docentes para el medio indígena desde 1990, cuenta con aspectos cuestionables en su operación y está rebasada en cuanto al nuevo enfoque intercultural y bilingüe establecido en el país a partir de 1999. Esto porque los profesores que se incorporan como docentes, no recibieron formación formal antes de incorporarse al servicio, en algunos casos participan en un curso de inducción de duración corta, luego se les asignó un grupo de alumnos para promover la educación básica.

Otros profesores continúan con su preparación al tomar talleres, cursos, diplomados y/o especialidades para lograr la formación continua, incluso la profesionalización de la práctica en algunas Maestrías y Doctorados. El proceso oficial de formación de los profesores indígenas en México responde al contexto sociopolítico e histórico en que se genera, es decir, no es indiferente a las condicionantes sociales, políticas del momento y espacio en el que se origina.

Sin embargo, pese a lo anterior, se puede decir que la formación académica de los docentes indígenas en el estado, es deficiente, ya que en su gran mayoría no ha completado su proceso de formación profesional, por lo que no siempre disponen de las herramientas y técnicas pedagógicas que les requiere su práctica diaria frente a grupo, ni mucho menos las competencias para trabajar la educación bilingüe. En la reciente investigación que realizamos en Jalisco, se tiene que la mayoría de los docentes entrevistados informan haber cursado el nivel licenciatura de estudios, el 87.87% de la totalidad de docentes entrevistados, de los cuales el 38.96% expresa tener la licenciatura terminada, pero todavía no se titula, un 29% menciona que ya está titulado y el 19.91% cuenta con la licenciatura inconclusa. (Vergara, 2017)

En cuanto a la formación continua de los docentes indígenas en México, ésta se deriva de la oferta federal del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio, dispuesta en un Catálogo nacional para cada ciclo escolar. Las Secretarías de Educación de los Estados, tiene la posibilidad de elegir algunos de los cursos y conformar una oferta que sea pertinente para los distintos niveles de estudio y para las distintas modalidades (regular o indígena). La formación de los docentes indígenas en el estado de Jalisco se da por partida doble: por un lado, reciben cursos generales comunes a cualquier docente de educación básica en el país y por otro, toman cursos específicos para la modalidad educativa en la que laboran. Esta situación los coloca en una disyuntiva: o toman los cursos generales de matemáticas, español, ciencias, etc. o toman los de enseñanza de la lengua materna,



por ejemplo, ambos indispensables para su desempeño.

La formación de los docentes indígenas en Jalisco, se ha operado desde una visión de Estado; por tanto, no se considera la parte subjetiva del docente desde lo que sabe, lo que hace, lo que le interesa y lo que requiere para llevar a cabo su práctica. No se identifica un proceso “desde abajo”, es decir, de los sujetos involucrados, lo cual implicaría abordar una dimensión política del sujeto como actor social que limite la manera impositiva como se ha llevado a cabo la formación docente, determinada desde el exterior hasta la fecha.

## **2. Bilingüismo desde la formación de docentes en lenguas extranjeras**

Una vez expuesto lo anterior, aclararemos que en este apartado nos referiremos a la formación de docentes bilingües que se imparte en contexto universitario en específico en el Departamento de Lenguas Modernas (DELEM) del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH) de la Universidad de Guadalajara, donde a través de dos programas de licenciatura (Licenciatura en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera y Licenciatura en Didáctica del Francés como Lengua Extranjera) así como de tres programas de posgrado (Maestría en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera -modalidad a distancia, Maestría en Estudios de Lenguas y Culturas Inglesas, y, la Maestría Interinstitucional en Deutsch als Fremdsprache: Estudios Interculturales de Lengua, Literatura y Culturas alemanas) se ha llevado a cabo una formación orientada a configurar un perfil que permita a los egresados no solo un alto

nivel de competencias lingüísticas y culturales de la lengua-cultura meta, sino dotarlos de un sólido bagaje en didáctica, así como en competencias para la investigación. Para los fines que tiene este documento, de los cinco programas mencionados nos centraremos en los de las Licenciaturas por considerarlos la punta de lanza que prefigura el sendero para que surjan los demás. Cabe señalar que también son los más longevos, el de docencia del inglés cuenta con 32 y el de didáctica del francés llegará a sus 30 años en unos meses.

Si señalamos los contextos educativos, sociales y de política lingüística en que esos programas inician podríamos considerar los siguientes elementos fundamentales. Primeramente, habría que mencionar que ambos programas nacen para dar respuesta a la necesidad de profesionalización de docentes en lengua extranjera (inglés y francés) que ya se encontraban insertos en el ámbito laboral pero que no contaban con formación universitaria que sistematizara y al mismo tiempo avalara sus saberes y competencias y con ello les permitiera capitalizar su perfil académico en su ámbito laboral.

En el contexto estatal de esa época (última mitad de los años 80) despuntaba una política lingüística que vislumbraba en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras una posibilidad de internacionalizar la educación media superior y superior. Fue el momento en que aparece, por ejemplo, entre otras numerosas escuelas e institutos de idiomas, el Programa Universitario de Lenguas Extranjeras (PROULEX, que es una empresa para universitaria). Asimismo, al interior de la misma Universidad de Guadalajara se establece en el marco del Sistema

de Educación Media Superior, el Centro Vocacional de las Áreas de Idiomas que replicaba al de otras Áreas tales como las médico-biológicas, las de humanidades, las pedagógicas, entre otras. En las áreas de idioma, con sede en el CUCSH, se impartían clases de inglés, francés o alemán en el bachillerato en razón de 10 horas por semana durante 5 semestres.

Poco después de que se reformara el nivel medio superior, se implementó el aprendizaje de esas mismas lenguas a través de los Cursos de Idioma para Estudiantes de Licenciatura (CIEL) impartidos como materia obligatoria en los programas de licenciatura del CUCSH, con una carga de 6 horas semanales a lo largo de 5 semestres. Dicho programa sigue vigente hasta la fecha, aunque ha sufrido varias modificaciones en cuanto a la carga horaria, a pesar de que durante algunos años su carga horaria fue reducida, en 2018 se lograron recuperar las 6 horas iniciales.

En todo caso, la implementación de esos cursos de idioma repercutió en el incremento de la demanda de profesores bilingües y con ello se valoró la formación universitaria, así como la formación continua en el área de la docencia de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Es por ello que de manera paralela a ese contexto que involucró al DELEM, se implementaron ahí mismo tanto cursos de certificación de maestros en la enseñanza del inglés y del francés como lengua extranjera (CEILE y CEDIFLE, respectivamente), así como los programas de licenciatura de formación de docentes bilingües arriba mencionados. Otro claro ejemplo de respuesta a la demanda de ese perfil del docente de lenguas extranjeras fue la que dio la SEP ya que se abocó también

en formar especialistas bilingües que enseñaran el inglés, a través de programas en la Escuela Normal Superior. Con lo anterior, corroboramos entonces una obvia vinculación entre las necesidades educativas que surgían en el contexto del momento y una adecuada respuesta institucional de política lingüística para asegurar la formación de docentes bilingües y al mismo tiempo realizar la difusión de una incipiente generación y aplicación de conocimiento en esta área disciplinar a nivel nacional.

Respecto a los objetivos de los programas de licenciatura que forman docentes bilingües profesionales en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, resumiremos algunos con la intención de conformar un panorama de qué es lo que se busca lograr en quienes siguen esta formación. Para lo anterior, vamos a referirnos a los perfiles de egreso en los cuales se organizan las características deseables que deben de tener los egresados. Esos perfiles de egreso contienen secciones que conforman los saberes, los saber ser y los saber hacer (o conocimientos, conocimientos actitudinales y conocimientos procedimentales) a través de las competencias que se clasifican en 5 apartados:

- 1.** Competencias en el plano de la filosofía de la educación y de la formación
- 2.** Competencias en el plano de la metodología de la formación
- 3.** Competencias en el plano de la metodología de una lengua viva
- 4.** Competencias en el plano de la reflexión sobre el funcionamiento de la lengua

## 5. Competencias en el plano de las metodologías de investigación.

Algunos ejemplos de dichas competencias se presentan en el siguiente extracto:

### 1. Competencias relativas al SABER (conocimientos declarativos)

#### a) EN EL PLANO DE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN Y DE LA FORMACIÓN

- Caracterizar los principales aspectos político-ideológicos y filosóficos de la educación.

#### b) EN EL PLANO DE LA METODOLOGÍA DE LA FORMACIÓN

- Analizar una situación de enseñanza real o posible en términos de finalidades, dificultades y objetivos.
- Operacionalizar los objetivos generales marcados en un análisis de situación, en términos de actividades de aprendizaje y de comportamientos observables.
- Tomar consciencia de la relatividad cultural, del fenómeno etnocéntrico, de los implícitos culturales con el fin de poder.
- Construir un capital cultural que constituya la parte central de la competencia comunicativa.
- Desarrollar una capacidad de descentración y de receptibilidad del otro en términos de cultura.

- Concebir la disponibilidad que facilite la percepción de la cultura extranjera como un objeto de enseñanza específico.

#### c) EN EL PLANO DE LA METODOLOGÍA DE UNA LENGUA VIVA

- Interpretar, analizar y operacionalizar un mapa curricular.
- Presentar en forma práctica y de manera crítica, diferentes métodos modernos y materiales escritos y audiovisuales existentes, así como sus presupuestos lingüísticos y metodológicos.

#### d) EN EL PLANO DE LA REFLEXIÓN SOBRE EL FUNCIONAMIENTO DE LA LENGUA

- Exponer en situación de grupo o de enseñanza mutua, los elementos de lingüística, de psicolingüística y de sociolingüística comprendidos en el programa de formación.
- Clasificar estas intenciones según las situaciones de comunicación contempladas.
- Producir material didáctico necesario para algunas de estas situaciones.
- Establecer cuadros de análisis contrastivo en donde se presenten las principales dificultades predecibles de sus futuros alumnos en los planos fonético-fonológicos, morfosintácticos, léxico-semántico, así como también el plano de las connotaciones socio-culturales.

- Exponer en situación de grupo o de enseñanza mutua, las diferentes taxonomías útiles para la definición de objetivos fundamentados necesariamente en las operaciones de aprendizaje.

### **e) EN EL PLANO DE LAS METODOLOGÍAS DE INVESTIGACIÓN**

- Identificar y analizar las diferentes metodologías de investigación.
- Reconocer los elementos constituyentes de un trabajo de investigación.
- Distinguir las características de cada modalidad de titulación.
- Asociar determinada situación a una modalidad de titulación pertinente.
- Identificar y analizar protocolos de investigación correspondientes a cada modalidad.
- Elegir una metodología acorde a un proyecto de investigación (saber hacer).
- Identificar los diferentes instrumentos de referencias (con sus correspondientes técnicas de presentación) a productos de conocimiento intelectual.

### **f) EN EL PLANO DE LA COMUNICACION / EXPRESIÓN**

- Comprender e interpretar géneros discursivos de diferentes índoles y escritos en diferentes registros de lenguas.
- Identificar y analizar las características del escrito y del oral.

- Identificar y analizar los componentes de una situación de comunicación.
- Distinguir y elegir técnicas de toma de apuntes.
- Identificar y analizar estrategias y técnicas de mediación: intervención y conciliación.

## **2. Competencias relativas al SABER-HACER (conocimientos procedimentales)**

### **EN EL PLANO DE LA REFLEXIÓN SOBRE EL FUNCIONAMIENTO DE LA LENGUA**

- Producir esquemas, ejercicios, actividades y tareas que permitan la conceptualización de hechos y su aplicación en clase.
- Producir esquemas, ejercicios, actividades y tareas que faciliten la conceptualización de los parámetros sociolingüísticos para aplicarlos en clase.
- Analizar el mecanismo de producciones erróneas de los estudiantes para conducirlos a una producción gramatical y adecuada no sólo como resultados sino también como mecanismo de producción con el fin de utilizarlos como punto de referencia en el establecimiento de la progresión.
- Definir el (los) modo (s) de aprendizaje utilizados en cada etapa o actividad dentro de la clase con el objetivo de: -facilitar la concientización de los estudiantes y - hacer consciente la utilización sistemática.

### **a) EN EL PLANO DE LAS TÉCNICAS MODERNAS DE PRESENTACIÓN Y DE ENTRENAMIENTO**

- Producir materiales didácticos (ejercicios fonético-fonológicos, morfosintácticos, de cohesión, de coherencia, de implícitos culturales, de metacognición para la recepción-comprensión, sistematización; actividades, tareas, textos) a partir de fuentes diversas para su aplicación en clase.
- Seleccionar y utilizar diversos tipos de materiales de clase poniendo en práctica diferentes combinaciones de técnicas y apoyos didácticos (pizarrón de tela, laboratorio de lenguas, informática, internet, imágenes en movimiento y fijas, grabadoras, etc).

### **b) EN EL PLANO DE LAS TÉCNICAS DE MOTIVACIÓN Y DE TRANSFERENCIA**

- Determinar, en función de las motivaciones de los estudiantes, los temas, disciplinas de actividades extralingüísticas y/o extraescolares, sobre las cuales se apoyarán las utilidades inter y transdisciplinarias prioritarias de la lengua traducidas en actividades de aprendizaje y de transferencia.

### **c) EN EL PLANO DE LAS TÉCNICAS DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO**

- Utilizar, en situación de trabajo de grupo y en clase, diferentes técnicas de co-construcción de competencias.
- Demostrar el auto-aprendizaje a través de las nuevas tecnologías de comunicación

–Seleccionar y elaborar actividades y soportes que impliquen una toma de decisión previa.

- Aplicar las estructuras, técnicas y procedimientos del trabajo de grupo y de aprendizaje mutuo de los estudiantes.

### **d) EN EL PLANO DE LAS TÉCNICAS DE EVALUACIÓN**

- Interpretar, producir y administrar documentos de evaluación de la lengua y la cultura con criterios internacionales (Marco Europeo Común de Referencia, TOEFL, etc).

### **e) EN EL PLANO DE LAS TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN**

- Desarrollar una metodología acorde a un proyecto de investigación (saber hacer).
- Elaborar protocolos correspondientes a cada modalidad.
- Exponer y defender avances de investigación.
- Llevar a cabo diagnóstico de situaciones educativas problemáticas, determinar causas y proponer soluciones.

### **f) EN EL PLANO DE LAS TÉCNICAS DE EXPRESIÓN**

- Utilizar una técnica de toma de apuntes según una situación de comunicación dada.
- Reformular, resumir, sintetizar, producir géneros discursivos de diferentes índoles, registros de lengua y extensiones.

- Organizar y estructurar un discurso tanto oral como escrito.
- Manejar diferentes tipos de lenguaje (gráfico, simbólico, lingüístico).

### **3. Competencias relativas al SABER-SER (conocimientos actitudinales)**

- Mostrar que está consciente de su relación hacia los otros y que es capaz de realizar cambios, logrando adaptaciones voluntarias –en trabajo de grupo y –en función de objetivos asignados.
- Demostrar coherencia entre su comportamiento efectivo y sus intenciones verdaderas (congruencia) realizando los ajustes necesarios en múltiples situaciones que se le presentan en trabajo de grupo evaluando él-ella mismo(a) su grado de adelanto.

Si bien un perfil de egreso que pudiera cumplir con, al menos, las características enunciadas, garantizaría una excelente formación de docentes bilingües, cabe reconocer que existen aún desafíos por confrontar y superar. Uno de ellos refiere a establecer de qué manera la formación de docentes bilingües abonaría a un proyecto de educación sin fronteras. En ese sentido, las fronteras que nos hemos planteado como tal, en este caso representadas por las lenguas diferentes, pueden ser el terreno de entendimiento entre los diferentes grupos sociales. Esto si la actitud que se adopta permite ver en el Otro a Sí mismo, tal y como lo plantea Paul Ricoeur (1990), es decir, tener acceso a otra lengua y otra cultura es un vehículo para conocer y valorar la lengua y la cultura propia. Así como lo menciona Todorov (1986) cuando nos

recuerda que sólo somos verdaderamente conscientes de nuestra cultura cuando conocemos otra.

Es así que abordar la cultura a través de la mediación lingüística que propone el bilingüismo se convierte en un factor que abona a quitar fronteras, por una parte, y por otra, a evidenciar el proceso de construcción de identidad de los docentes de lenguas extranjeras, como se ha expuesto en otros trabajos (Gómez 2015). Aquí hay que subrayar que nos referimos a “fronteras” como aquello que segmenta e impide, que establece muy probablemente asimetrías e incluso prejuicios; y no a “frontera” como linde o limite que en su sentido de estructura es muy necesario. Con lo anterior queremos enfatizar el aspecto equitativo que puede promover una educación bilingüe (o plurilingüe), y no el aspecto que puede promover igualdad forzada que achata las diferencias tan enriquecedoras que se constituyen, finalmente, como una suerte de ejercicio para fortalecer la inclusión y la aceptación (que no tolerancia) hasta consigo mismo.

### **Conclusiones a manera de cierre**

La educación intercultural invita no sólo a aprender de los demás, sino a aprender con ellos; de tal forma, el reconocer la escuela como un espacio para el encuentro y el diálogo permite generar un proceso de descentralización del saber en función de dar apertura a nuevas posibilidades de comprensión y construcción del espacio educativo. Estas dinámicas ameritan nuevas formas de configuración del currículo, de planeación de clases, etcétera.

Respecto a la educación intercultural bilingüe, se puede decir que tenemos una agenda pendiente, esto porque tal y como se expuso anteriormente, en el discurso reformista del sistema educativo nacional aparece en repetidas ocasiones a partir de la década de 1990 el mensaje de la educación de calidad para todos, encaminado hacia la interculturalidad y hacia la educación intercultural bilingüe, pero lo que sucede en la realidad de la práctica educativa, es que las formas siguen soportadas en la política homogeneizadora, que no van a resolver los problemas de formación adecuada para el buen desempeño didáctico en las zonas indígenas del país.

Para este fin, tendrían que revisarse y adecuarse los programas de formación docente para una educación intercultural bilingüe, pues como bien se dice «implica el dominio de, por lo menos, dos lenguas (indígena y español) y el conocimiento amplio y profundo de las culturas de los sujetos que hablan estas lenguas; cuestión que no se supera con la simple ubicación lingüística de los docentes, ni la toma de conciencia, el convencimiento, el interés de los mismos, sino que implica apropiarse del conocimiento epistemológico, sociológico, psicológico, pedagógico, y didáctico amplio y profundo que haga posible desarrollar una praxis diferente y articulada con la realidad» tal como lo enfatizan María Bertely Busquets y Gunter Dietz (2013: 157).

El perfil docente intercultural bilingüe tendría que contemplar el dominio de los elementos básicos tanto de la interculturalidad como de la educación intercultural al igual que el conocimiento y la valoración de la realidad multicultural distintiva de México, esto

porque la diversidad cultural exige respuestas teóricas y prácticas en la formación de ciudadanos en un marco social de democracia y solidaridad. Por ello, consideramos que la práctica formativa del docente de educación intercultural bilingüe es una fuente valiosa de información para la elaboración de un proyecto de formación, dada la capacidad desarrollada de autoanálisis y de investigación participante.

De acuerdo a lo anterior, se puede decir que, en la formación docente se evidencia que los Estados, aun cuando reconocen la diversidad cultural y la necesidad de una educación descentralizada, la inversión para garantizar procesos congruentes no es adecuada. De tal manera, se invierte poco en la formación docente y ellos no cuentan con los saberes para desarrollar procesos formativos conscientes y significativos en sus comunidades. Esto también tiene implicaciones curriculares, pues deben ser los maestros indígenas con formación en Educación Intercultural Bilingüe, quienes propongan sus rutas metodológicas en la escuela, y mientras no se tenga la formación adecuada se hace más compleja la posibilidad de aportar en la construcción de la escuela indígena.

Por otro lado, desde una perspectiva institucional y económica, tanto de inclusión como de internacionalización, debemos romper con creencias que, por un lado, indican que aprender otro idioma es una oportunidad exclusiva de la educación privada y que no es posible en la educación pública; o bien que, por otro lado, señalan como una amenaza el acercarse a una cultura diferente a la materna; así como aquellas creencias que consideran que la movilidad académica

es una ilusión. Tanto al interior del país como hacia el exterior del mismo, debemos de tener claro que el hablar otras lenguas y formar especialistas en la docencia de otras lenguas, equivale a promover el diálogo entre las culturas, el respeto y la paz.

Consideramos que debemos de continuar con el reto de formar docentes bilingües pues aún hay mucho que promover, como la investigación, la producción de materiales, las metodologías contextualizadas, la movilidad académica y con ella el intercambio cultural, la desmitificación de la supremacía entre lenguas y con ello voltear a ver desde la panhispanidad la formalización de la formación de docentes en Español como Lengua Extranjera (ELE), por ejemplo, y un largo etc. Asimismo, existen áreas laborales a las que debemos de responder desde una formación continua para docentes especializados en públicos específicos, niños, enseñanza a través de las tecnologías, entre otros.

Este reto que debemos tener siempre presente, responde a la necesidad de configurar un perfil del docente de lenguas extranjeras que impacte en diferentes ámbitos, que sea capaz de realizar programas de estudios, de establecer una currícula con características de internacionalización, por ejemplo. Encarar los desafíos que eso representa es un compromiso no sólo hacia el programa que requiere adaptarse a nuevos contextos sino también hacia los egresados de dichos programas quienes representan el porcentaje más alto de profesores de lengua extranjera de la ciudad, donde también se desempeñan como directivos de las áreas de lenguas extranjeras en las Instituciones de Educación Superior más reconocidas.

## Referencias Bibliográficas

1. Aguado T. (2003), *Pedagogía intercultural*, Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España
2. Banks, J.A (1993). *Multicultural education: characteristics and goals*. In J.A Banks & C.A.M. Banks (Eds): *Multicultural education: Issues and perspectives*. Boston: Allyn and Bacon.
3. Bertely, M. Dietz, G. y Diaz M. (Coord) (2013). *Multiculturalismo y educación 2002-2011*. Colección Estados del Conocimiento. ANUIES-COMIE. Mexico, D.F.
4. Coteh J., Brock A. (2006) "Introduction: Principles & Practices for Teaching Bilingual Learners" *Promoting Learning for Bilingual pupils 3-11*. Sage Publications.
5. Cuq, J-P. (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. París: CLE
6. Essomba, M.A. (Coord.) (1999): *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona, Graó.
7. Essomba Miguel Ángel. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona,. Graó
8. Frazier, L. (1997) *Multicultural facets of education*. *Journal of research and development in education*.



9. García, R.L. (1982). *Teaching in a pluralistic society: concepts, models, strategies*. New York: Harper & Row.
10. Grant, C.A. (1977) (Ed.). *Multicultural education: Commitments, issues and applications*. Washington, DC: Association for supervision and curriculum development.
11. Gómez Pérez, S. (2015) "Estrategias de argumentación y construcción de identidad" (pp.81-118) in *El discurso en el Aula. Perspectivas en contextos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras*. México: Universidad de Guadalajara
12. Ricoeur, P. (1990) *Soi-même comme un autre*. París : Éditions du Seuil
13. Sabariego, M. (2002). *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée
14. Secretaría de Educación Pública (2001). *Situación del enfoque intercultural y de la educación intercultural bilingüe en México*.
15. Schmelkes, S. (2003). *Educación intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes*. En *Sinéctica*, (23), 26-34
16. Todorov, T. (1986) *Le croisement des cultures*. In: *Communications*, 43. pp.5-26; [https://www.persee.fr/doc/comm\\_0588-8018\\_1986\\_num\\_43\\_1\\_1637](https://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1986_num_43_1_1637)
17. Vergara F., M. et al. (2008). *Condiciones y mejoramiento de la educación intercultural de los estudiantes indígenas nahuas y huicholes de nivel primario en Jalisco*. México, D. F.: Subsecretaría de Educación Básica.
18. Vergara Fregoso, M. (Coord.) (2017) *Formación docente y problemática de los profesores de las comunidades indígenas. El caso de Jalisco, Chiapas, Chihuahua y Guanajuato*. México: Universidad de Guadalajara.





## Políticas de Publicación

### Público al cual se dirige

El público al que se dirige contempla a los especialistas en temáticas socio-humanísticas, a estudiantes y docentes de pregrado y posgrado en ciencias de la educación y la enfermería, extensivo a otras áreas.

### Idioma

Se aceptan artículos escritos en español, portugués, inglés. Se aceptarán artículos en otros idiomas, siempre y cuando sea la lengua materna del autor y tenga su traducción al inglés.

### Proceso de evaluación por pares

El sistema de evaluación y arbitraje de los artículos que sean sometidos para publicación en la revista Paradigmas Socio-humanísticos, será en dos fases:

#### Fase 1

Control editorial: el comité editorial en su reunión ordinaria asignará un par evaluador para que revise los artículos enviados a través del OJS y evalúe aspectos como: pertinencia del tema tratado, aspectos de forma como:

coherencia de la estructura del artículo con las normas de la revista, claridad, redacción, ortografía y respeto por las normas de referenciación. Una vez superada esta fase, se establece con un periodo de dos semanas, pasa a segunda fase.

#### Fase 2

Revisión por pares doble ciego: en esta fase el comité editorial asigna dos jurados expertos en la temática, quienes, con un formato de evaluación diseñado para tal fin, emitirá concepto respecto a la calidad disciplinar del artículo.

Luego de recibir las observaciones de los jurados, el artículo quedará clasificado como:

Publicable, No publicable o Publicable sujeto a correcciones.

- Cuando el concepto sea “publicable”: se notificará a través del OJS al autor y el artículo pasará directamente a proceso de corrección de estilo definitivo.
- Si el concepto llega a ser “no publicable”: se notificará al autor a través del sistema OJS y se le hará envío del artículo con los comentarios de los evaluadores, esto con el fin de que el autor, pueda realizar el artículo



los cambios pertinentes y enviarlo de nuevo para aplicar a otro proceso de evaluación.

- Cuando el concepto sea “publicable sujeto a correcciones”: se notificará al autor y se le hará envío del artículo con los comentarios de los evaluadores. El autor tendrá hasta dos semanas a partir de notificado el concepto para realizarlas y remitir el artículo corregido a la revista.

Los evaluadores inicialmente designados harán la respectiva revisión y emitirán un nuevo concepto que puede ser: “publicable”, en caso de que el autor haya realizado las correcciones pertinentes, o: “no publicable”, en caso de que el autor no haya atendido adecuadamente a las correcciones inicialmente sugeridas.

El Comité Editorial declara que los autores son los únicos responsables de los juicios, opiniones, puntos de vista y de referenciación expresados en sus escritos. Esta fase es establece con un periodo de cuatro semanas.

### **Ética de publicación**

Esta revista se adhiere a las pautas del “Código de conducta y mejores prácticas para editores de revistas”, publicado por el Committee on Publication Ethics – COPE. y la Ley 1915 de julio de 2018 que hace referencia a las

disposiciones relativas al derecho de autor y los derechos conexos.

Los autores se adhieren a las especificaciones para la elaboración de los documentos y velarán por su originalidad. Los miembros del comité editorial de la revista, a su vez, vigilan aspectos como el respeto por las leyes de derecho de autor, originalidad y pertinencia.

### **Directrices para autores/as**

Se reciben artículos enviados a través del sistema OJS, dirigidos al Comité Editorial Revista Paradigma Socio-humanístico.

- El autor deberá conservar copia de todo el material enviado, ya que la Revista no se responsabiliza por daños o pérdidas.
- Adjuntar carta de presentación.
- Preparación del manuscrito:
  - I. Las contribuciones deben ser digitadas en fuente Arial, tamaño 12, espacio 1,5, márgenes inferiores y laterales de 3 cm.; (extensión máxima según sección a la que se somete).
  - II. Título del artículo en español e inglés. Debe describir el contenido sustancial del trabajo mediante frases enunciativas. Debe



ser claro, conciso y correcto. Se considera un tamaño adecuado si no supera las 15 palabras.

**III.**Nombre completo del autor(es) digitado en espacio simple, indicando en nota de pie de página los títulos académicos, cargos ocupados y nombre de la institución al cual el autor(es) está vinculado. Dirección completa, teléfono/fax para contacto y e-mail del primer autor del texto.

**IV.**Resumen: en español y en inglés (según la sección a la que se somete el manuscrito), destacando ideas centrales de la introducción, objetivos, desarrollo y conclusión. En los reportes de investigación debe contener: objetivos, métodos, resultados y conclusiones, con límite de 150 palabras.

**V.**Descriptores: Conformados de 3 a 5 “palabras clave”. Para determinarlos debe consultar la lista de Descriptores en Ciencias de la Salud (DeCS), elaborada por la Bireme y disponible en la Internet en el site: <http://www.bireme.br> o el Medical Subject Headings (MeSH) de la National Library of Medicine (NLM), o el International Nursing Index. Cuando el artículo tuviera un enfoque interdisciplinario, usar los descriptores universalmente aceptados

en las diferentes áreas o en las disciplinas envueltas. (UNESCO)

**VI.**Texto: ordenado en introducción, desarrollo y conclusión.

**VII.**Ilustraciones: (fotos, modelos, mapas, diseños, estampas o figuras, esquemas, cuadros) deben ser enumeradas secuencialmente en números arábigos, con sus respectivas leyendas y fuentes (todas las fuentes tienen que estar en las referencias). Excepto las listas, los cuadros, todas las ilustraciones deben ser designadas como figuras.

**VIII.**No utilizar en las listas/cuadros internos trazos verticales y horizontales. Colocar un título corto encima de las listas/cuadros, y notas explicativas abajo de las mismas.

**IX.**Se realizarán las citas siguiendo las normas APA sexta edición. Se organiza alfabéticamente y se le coloca sangría francesa.

**X.**Las citas textuales o directas se reproducen exacta, sin cambios o añadidos. Se debe indicar el autor, año y número de página. Si la cita tiene menos de 40 palabras se coloca como parte del cuerpo del texto,



entre comillas y al final entre paréntesis se señalan los datos de la referencia.

Ejemplo: Al analizar los resultados de los estudios previos encontramos que: “Todos los participantes...” (Machado, 2010, p. 74)

**XI.** Si la cita tiene más de 40 palabras debe escribirse en un párrafo aparte, sin comillas, alineado a la izquierda y con un margen de 2,54 cm. o 5 espacio de tabulador. Todas las citas deben ir a doble espacio.

Ejemplo: Maquiavelo (2011) en su obra El Príncipe afirma lo siguiente: Los hombres, cuando tienen un bien de quien creían tener un mal, se obligan más con su benefactor, deviene el pueblo rápidamente en más benévolo con él que si con sus favores lo hubiese conducido al principado (p. 23)

**XII.** Citas indirectas o paráfrasis: en estos casos se reproduce con propias palabras la idea de otro. Siguen las normas de la citación textual, a excepción del uso de comillas y cita en párrafo aparte.

### **Ejemplo:**

Según Huizinga (1952) son características propias de la nobleza las buenas costumbres y las maneras distinguidas, además la práctica

de la justicia y la defensa de los territorios para la protección del pueblo.

### **Open Access**

El acceso es abierto y no se cobrará por ninguna de las fases de evaluación de los artículos ni por su publicación del texto completo. Se expedirá una constancia tanto al autor del artículo como a los evaluadores.

### **Declaración de privacidad**

Los nombres y las direcciones de correo electrónico introducidos en esta Revista se utilizarán exclusivamente para los fines establecidos en ella y no se proporcionarán a terceros o para su uso con otros fines.

### **Aviso de derechos de autor**

xiv. Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución No Comercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)





