

# Revista de EDUCACIÓN *y* DESARROLLO

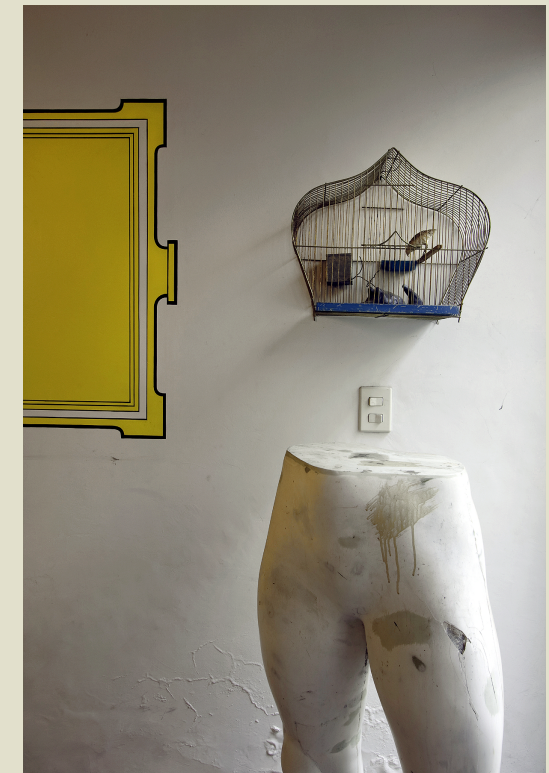
Centro Universitario de Ciencias de la Salud  
Universidad de Guadalajara

Número 14 / Julio-septiembre de 2010

ISSN: 1665-3572

Revista de Educación y Desarrollo ■ Número 14 ■ Julio-septiembre de 2010

- El síndrome *burnout* entre docentes de nivel preescolar
- Trayectorias laborales de egresados de una carrera técnica superior
- La perspectiva de género en el sistema educativo de Jalisco
- Salud mental y bienestar psicológico en los estudiantes universitarios de primer ingreso
- La construcción de la identidad social de migrantes adolescentes
- El potencial creativo en la niñez con superdotación y talento
- Actitudes y deber ser de los docentes en el aula escolar
- Una aproximación a la política de internacionalización de la educación superior



## UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Dr. Marco Antonio Cortés Guardado  
*Rector General*

Dr. Miguel Ángel Navarro Navarro  
*Vicerrector Ejecutivo*

Lic. Alfredo Peña Ramos  
*Secretario General*

## CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA SALUD

Dr. Héctor Raúl Pérez Gómez  
*Rector*

Dr. Salvador Chávez Ramírez  
*Secretario Académico*

Mtro. Álvaro Cruz González  
*Secretario Administrativo*

### Comité científico editorial:

Mtra. Ana Rosa Castellanos Castellanos (*Universidad de Guadalajara*)  
Dra. Graciela Cordero Arroyo (*Universidad Autónoma de Baja California*)  
Dra. Teresa Gutiérrez Rosado (*Universidad Autónoma de Barcelona*)  
Dra. Sara Catalina Hernández (CIPS Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales SE Jalisco)  
Mtro. Manuel Moreno Castañeda (*Universidad Virtual UdeG*)  
Mtra. Anita Nielsen Dhont (ITESO)  
Mtra. Irma Susana Pérez García (*Universidad de Guadalajara*)  
Dr. Enric Roca Casas (*Universidad Autónoma de Barcelona*)  
Dr. Ricardo Romo Torres (CUCSH-Universidad de Guadalajara)  
Dra. Alma Vallejo Casarín (*Universidad Veracruzana*)  
Dr. Luis Vicente de Aguinaga Zuno (CUAAD-Universidad de Guadalajara)  
Dra. Maritza Alvarado Nando (CUCS-Universidad de Guadalajara)

La *Revista de Educación y Desarrollo* es una publicación de periodicidad continuada. El presente número aparece gracias al patrocinio del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. Sierra Nevada 950, puerta 16, edificio "I", primer nivel. Guadalajara, Jalisco, México. Código postal 44340. Tel./Fax (01) (33) 10.58.52.58 [www.cucs.udg.mx](http://www.cucs.udg.mx)  
E-mail: [baulara@yahoo.com](mailto:baulara@yahoo.com), [revistared@yahoo.com.mx](mailto:revistared@yahoo.com.mx)

# Revista de EDUCACIÓN y DESARROLLO

Centro Universitario de Ciencias de la Salud  
Universidad de Guadalajara  
Número 14 / Julio-septiembre de 2010. ISSN: 1665-3572

## DIRECTORIO

### Director y editor general:

Baudelio Lara García

### Mesa de redacción:

Fabiola de Santos Ávila  
Raúl Romero Esquivel  
Jorge Martínez Casillas

### Asesor editorial:

Juan Pablo Fajardo Gallardo



La *Revista de Educación y Desarrollo* publica artículos científicos que constituyan informes de investigación, revisiones críticas, ensayos teóricos y reseñas bibliográficas referidos a cualquier ámbito de la educación para la salud, la psicología educativa y, en general, las ciencias de la educación. Los trabajos deberán ser originales, inéditos y no estar simultáneamente sometidos a un proceso de dictaminación por parte de otra revista.

Este número se publica con el apoyo del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la UdeG.

Reserva de derecho al uso exclusivo del título: 04-2002-062713040000-01. ISSN: 1665-3572.

La *Revista de Educación y Desarrollo* está incluida en LATINDEX, PERIODICA, CLASE, Google Académico y en el Ulrich's International Periodical Directory (Directorio Internacional de Publicaciones Periódicas y Seriadas Ulrich).

Todos los artículos publicados son sometidos a arbitraje por un mínimo de tres evaluadores externos. Se autoriza la reproducción del contenido siempre que se cite la fuente. Los derechos de propiedad de la información contenida en los artículos, su elaboración, así como las opiniones vertidas son responsabilidad exclusiva de sus autores. La revista no se hace responsable del manejo doloso de información por parte de los autores.

Diseño y diagramación: Cuauhtémoc Vite, ViteArte.  
Impresión: KY, S. A. de C. V. Tiraje: 1,000 ejemplares.

# Contenido / Summary

---

<b>Presentación</b>	<b>3</b>
<hr/>	
<b>Artículos originales:</b>	
 <b>Factores psicosociales y síndrome <i>burnout</i> en docentes de nivel preescolar de una zona escolar de Guadalajara, México</b> <b>[<i>Psycho-Social Factors and Syndrome of Burnout in Educational of Pre-School Level of a Scholastic Zone of Guadalajara, Mexico</i>]</b> María Guadalupe Galván Salcedo, María Guadalupe Aldrete Rodríguez, Lourdes Preciado Serrano, Samuel Medina Aguilar	<b>5</b>
 <b>Trayectorias laborales del egresado de la carrera de Técnico Superior Universitario en Administración de la Universidad Tecnológica de la Costa Grande</b> <b>[<i>Graduate Working Trajectories of the Higher Technician Career in Management of the Technological University of Costa Grande</i>]</b> Javier Damián Simón	<b>13</b>
 <b>La perspectiva de género en el sistema educativo de Jalisco: Bases para la acción</b> <b>[<i>Gender Perspective in the Education System Of Jalisco: Bases For Action</i>]</b> María de los Ángeles González Ramírez, Marta Leticia Villaseñor García	<b>23</b>
 <b>Salud mental y bienestar psicológico en los estudiantes universitarios de primer ingreso de la Región Altos Norte de Jalisco</b> <b>[<i>Mental Health and Psychological Well-being in College Freshmen of the Altos Norte Region of Jalisco</i>]</b> María de la Luz Pérez Padilla, Antonio Ponce Rojo, Jorge Hernández Contreras, Bertha Alicia Márquez Muñoz	<b>31</b>
 <b>La construcción de la identidad social de migrantes adolescentes</b> <b>[<i>Migrant Adolescents and the Construction of Social Identity</i>]</b> Verónica Adriana Barrios Villalobos	<b>39</b>
 <b>Cómo maximizar el potencial creativo en la niñez con superdotación y talento</b> <b>[<i>How to Maximize the Creative Potential in Children with Giftedness and Talent</i>]</b> María de los Dolores Valadez Sierra, Rogelio Zambrano Guzmán, Baudelio Lara García	<b>45</b>
 <b>Una perspectiva sobre las actitudes y el <i>deber ser</i> de los docentes en el aula escolar</b> <b>[<i>A Perspective on the Attitudes and Must Be of Teachers in the Classroom</i>]</b> Alejandro Vera Pedroza, Teresa de Jesús Mazadiego Infante	<b>53</b>
 <b>Una aproximación a la política de internacionalización de la educación superior. Referentes para su evaluación</b> <b>[<i>An Approach to the Policy of Internationalization of Higher Education. References for Assessment</i>]</b> Alberto Paul Ceja Mendoza	<b>59</b>
 <b>Pulsión de muerte, terror e infancia</b> <b>[<i>Death Drive, Terror and Childhood</i>]</b> Martín Jacobo Jacobo	<b>69</b>
<hr/>	
<b>Normas para la recepción de colaboraciones en la Revista de Educación y Desarrollo</b>	<b>74</b>
<b>En portada</b> Marcos García	<b>76</b>

# Presentación

---

**E**n este número, Galván y colaboradores presentan un estudio que buscó identificar la relación entre los factores psicosociales laborales y el síndrome *burnout* entre maestros y maestras del nivel preescolar en una zona escolar de Guadalajara, Jalisco. Encontraron altos niveles de este síndrome entre la población estudiada y la presencia de factores psicosociales negativos en el ámbito laboral que afecta significativamente a los docentes.

Por su parte, Damián Simón, realizó un interesante estudio que caracteriza y clasifica las trayectorias laborales de varias generaciones de egresados de la carrera de Técnico Superior Universitario en Administración de la Universidad Tecnológica de la Costa Grande de Guerrero. Sus conclusiones plantean recomendaciones interesantes que pueden recuperarse directamente en el mejoramiento del currículo de esta carrera.

González Ramírez y Villaseñor analizan las bases normativas que reconocen la importancia de la perspectiva de género en el sistema educativo a escala nacional y estatal y sintetizan los principales temas y problemáticas que se plantean las investigaciones que adoptan una perspectiva de género en el campo educativo.

Pérez Padilla y cols. nos presentan los resultados de un amplio estudio que tiene como preocupación la evaluación de la salud mental y el bienestar psicológico de estudiantes de primer ingreso de las carreras de licenciatura del Centro Universitario de los Lagos.

Barrios Villalobos y cols. examinan, desde la perspectiva del construccionismo social, el concepto de identidad social de adolescentes migrantes en un conjunto de estudios de caso en una localidad de nuestro estado caracterizada por una amplia incidencia de este fenómeno.

Valadez Sierra y cols. abordan el tema del potencial creativo de los alumnos con superdotación y talento y el importante papel que juega el contexto, representado principalmente por la escuela y la familia, en su promoción y desarrollo.

Vera y Mazadiego realizan un ensayo sobre las actitudes de los docentes en el aula escolar y sus efectos en el distanciamiento entre profesor-alumno y alumno-alumno; el trabajo propone el uso de la metacognición como herramienta cognitiva para enfrentar esta situación tan cotidiana en las aulas escolares.

Ceja Mendoza nos ofrece un acercamiento a las políticas sobre la internacionalización de la educación superior, a través de la revisión de las principales temáticas y bases normativas que incentivan la dimensión internacional del currículo en este nivel educativo.

Por último, Jacobo realiza, desde una perspectiva psicoanalítica, una interesante reseña sobre la pulsión de muerte y la infancia.

La portada del número está ilustrada con una fotografía de Marcos García, de su ensayo fotográfico *Percepciones encontradas*.



# Factores psicosociales y síndrome *burnout* en docentes de nivel preescolar de una zona escolar de Guadalajara, México

MARÍA GUADALUPE GALVÁN SALCEDO,<sup>1</sup> MARÍA GUADALUPE ALDRETE RODRÍGUEZ,<sup>2</sup>  
LOURDES PRECIADO SERRANO,<sup>3</sup> SAMUEL MEDINA AGUILAR<sup>4</sup>



## Resumen

Este estudio buscó identificar la relación entre los factores psicosociales laborales y el síndrome *burnout* en los docentes del nivel preescolar de una zona escolar de Guadalajara, Jalisco, México.

Se realizó un estudio transversal, analítico, en una muestra de 55 maestras de nivel preescolar. Para la captación de datos se utilizaron tres instrumentos autoaplicados: una encuesta de datos generales y laborales, la escala de Maslach Burnout Inventory (MBI), y Factores Psicosociales (FPSIS). Para el análisis y proceso de los datos se empleó el paquete estadístico Epi Info 6.

Se encontró que el 88% del profesorado tenía alguna dimensión de la escala de Maslach "quemada"; el 38% de los docentes presentaba agotamiento emocional, 20% despersonalización y un 80% baja realización personal.

## Psycho-Social Factors and Syndrome of Burnout in Educational of Pre-School Level of a Scholastic Zone of Guadalajara, Mexico

## Abstract

This study seeks to identify the relationship between psychosocial factors at work and the burnout syndrome in pre-school teachers in a school zone in Guadalajara, Mexico. The study included a cross, analytical, in a sample of 55 teachers. For data collection instruments were used Self 3: a survey of data and general industrial scale Maslach Burnout Inventory (MBI), psychosocial factors (FPSIS). Was used for analysis and data processing of the statistical package Epi. Info 6. It was found that 88% of teachers had a dimension of the scale of Maslach "burnt". 38% of teachers with emotional exhaustion, depersonalization 20% and 80% reduced personal. Teachers identified the presence of psychosocial factors in their workplace, in seven subscales evaluated as risk factors for presenting emotional exhaustion, which found that 48% is presented in work demands and a 40% return on perfor-

Artículo recibido el 8/04/2010  
Artículo aceptado el 4/06/2010  
Conflicto de interés no declarado

- 1 Profesora del Departamento de Clínicas Odontológicas Integrales, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, de la Universidad de Guadalajara. galvans4@hotmail.com
- 2 Profesora del Instituto de Investigación en Salud Ocupacional, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. draaldrete@yahoo.com.mx

En siete subescalas, los maestros identificaron la presencia de factores psicosociales en su ámbito laboral como factores de riesgo para presentar agotamiento emocional, donde se encontró que un 48% lo presentaba en exigencias laborales y un 40% en remuneración del rendimiento.

La presencia de factores psicosociales negativos en el ámbito laboral educativo afecta significativamente a los docentes, aumentando el riesgo de presentar síndrome *burnout*.

*Descriptor:* Síndrome *burnout*, Docentes, Factores psicosociales, Agotamiento emocional, Ámbito laboral.

---

mance. The presence of negative psychosocial factors at work significantly affects education teachers, increase the risk of burnout syndrome.

*Key words:* Burnout Syndrome, Educational, Psychosocial Factors, Emotional Exhaustion, Work Environment.

3 Profesora del Instituto de Investigación en Salud Ocupacional, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. malourdespre@hotmail.com

4 Profesor del Departamento de Odontología para la Preservación de la Saludm, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. samaguilar460@hotmail.com

## Introducción

En el ámbito de la salud ocupacional aún existen aspectos que al parecer no han sido suficientemente explorados o dilucidados como ocurre con los factores psicosociales; se han pasado por alto, a pesar de que tienen una importante relación en la salud laboral, ya que los mecanismos con que el trabajador afronta y confronta las exigencias propias del medio ambiente ocupacional, en sus distintos niveles (organizacional, grupal e individual) ocasionan estrés y éste se refleja en su salud mental, su desempeño y satisfacción laboral (González, 2006:106). Entre ellos se encuentran los relacionados con el contenido de trabajo, el grado de responsabilidad, el conflicto, la ambigüedad de rol, los contactos sociales, el clima de la organización, el contacto con alumnos, la carga de trabajo, los horarios irregulares, la violencia en los espacios laborales, el ambiente físico en el que se realiza el trabajo y el no tener oportunidad de exponer la quejas e inseguridad en el empleo, entre los más reportados (Mamani, 2007). Estos elementos también pueden estar presentes en los espacios donde se lleva a cabo el trabajo educativo en el nivel de preescolar e incidir sobre la salud y la satisfacción de las educadoras.

La acción de la educadora es un factor clave en la educación por ser ella la que inicia el proceso educativo; se trata de la primera figura externa con la cual el pequeño (de entre tres y seis años de edad) entra en contacto con la educación formal; su actuar tiene importancia en la aceptación o negación del menor para acudir a la escuela, así que su tarea debe estar encaminada a plantear situaciones didácticas, que sean motivantes e interesantes con el fin de involucrar a los alumnos en las diversas actividades que les permitan avanzar en su desarrollo integral y al mismo tiempo despertar el gusto por la escuela (SEP, 2004).

Por otra parte, la educadora puede estar sometida a determinadas exigencias para cumplir el plan y programas de este nivel con eficiencia y eficacia, además de escasez de herramientas y recursos necesarios y la interacción conflictiva con directivos y padres de familia; lo que hace que esta profesión sea considerada como una de las más estresantes (Gold y Roth, 1993).

Si el maestro no tiene la capacidad para enfrentar las diferentes situaciones que se le presenten puede generar estrés, y si éste es constante, la consecuencia es que puede desarrollar el síndrome *burnout*.

El síndrome *burnout* o desgaste profesional fue descrito inicialmente en médicos, por Maslach y Jackson (1981). Según Bergada se trata de un "síndrome resultante de un prolongado estrés laboral que afecta a una o más personas cuya profesión implica una relación con terceros, en la cual la ayuda y el apoyo ante los problemas del otro es el eje central del trabajo" (Bergada, 2005).

Las dimensiones fundamentales de este síndrome son el cansancio emocional caracterizado por la pérdida progresiva de energía, el desgaste, el agotamiento, la fatiga, la despersonalización manifestada por un cambio negativo de actitudes y respuestas hacia los demás con irritabilidad, la falta de realización personal, una moral baja, baja productividad, incapacidad para soportar la presión y una pobre autoestima, así como problemas gastrointestinales, cardíacos, o trastornos psicosomáticos. En el nivel organizacional, se presentan trastornos debidos a las actitudes negativas hacia el trabajo o hacia las personas que atiende (en este caso los alumnos), problemas de adaptación al rol o actividad que se desempeña, incumplimiento de la tarea, ausentismo laboral, accidentes laborales, pérdida de interés por la profesión y, en el caso que nos ocupa, se puede manifestar con repercusiones en el proceso de enseñar y en la calidad de las relaciones interpersonales que se derivan del trabajo o aun en la familia (Bergada, 2005).

El objetivo de esta investigación fue identificar la relación entre los factores psicosociales y el síndrome *burnout*, en profesores de nivel preescolar de una zona escolar de Guadalajara, Jalisco, México.

## Material y métodos

Es un estudio transversal, analítico, realizado con el total de docentes de 18 escuelas de nivel preescolar de una zona del sector educativo número 4, ubicada en el municipio de Guadalajara, Jalisco.

Los criterios de participación fueron: docentes con más de seis meses de antigüedad en el plantel, que no estuvieran de permiso o incapacitados y que aceptaran participar. No se incluyeron a las auxiliares y quienes realizaban funciones administrativas.

Para recabar la información se utilizaron tres instrumentos: uno que contenía las variables sociodemográficas (edad, escolaridad, estado civil, número de hijos) y laborales (antigüedad en la institución y como docente del nivel preescolar, otro empleo). El segundo fue el inventario de Maslach Burnout Inventory (MBI), que consta de 22 ítems, con respuestas de

opción múltiple, tipo Likert, constituido por tres dimensiones: a) agotamiento emocional caracterizado por la pérdida progresiva de energía, el desgaste, la fatiga; b) la despersonalización, manifestada por un cambio negativo de actitudes y respuestas hacia los demás; y, c) la falta de realización personal que se manifiesta por respuestas negativas hacia sí mismo y el trabajo (Maslach y Jackson, 1981).

La escala tiene 7 grados de frecuencia que van de 0 ("nunca") a 6 ("diariamente"). Para detectar las personas con síndrome se categorizaron las tres dimensiones en niveles bajos, medios y altos, quedando de la siguiente manera: cansancio emocional (menor a 16 puntos, de 17-26 y mayor a 27), despersonalización (menor a 8, de 9-13 y mayor a 14), y baja realización personal (<30-36-31- 48-37), considerándose como dimensiones "quemadas" aquellas que se ubicaron en los niveles alto y medio, para cansancio emocional y despersonalización, y para la de baja realización se registraron las calificaciones bajas (Aranda, 2006:15-21).

El tercer instrumento fue la escala de Factores Psicosociales en el Trabajo Académico, de Silva Gutiérrez (2006), la cual evalúa siete dimensiones, con opciones de respuesta tipo Likert, que van desde nunca (0) hasta siempre (4). Los datos se capturaron y procesaron en forma electrónica con el apoyo del programa Epi Info-6. Este documento consiste en siete subescalas: condiciones del lugar de trabajo; carga de trabajo; exigencias laborales; papel del académico; desarrollo de la carrera; interacción social y aspectos organizacionales, y remuneración del rendimiento. Este instrumento utiliza una escala de frecuencia de cinco grados, que va desde nunca hasta siempre. Para realizar su evaluación se suman los puntajes de cada apartado y se clasifican en tres categorías: bajo, medio alto. (Silva, 2006).

Se presentó el proyecto de trabajo a los directivos de la Secretaría de Educación Jalisco del nivel preescolar, quienes dieron su autorización para realizar la investigación en la zona escolar. La responsable de zona proporcionó la relación de las 18 escuelas que conforman la zona escolar y los datos necesarios para establecer contacto con los directivos del plantel con la finalidad de iniciar el trabajo de campo.

Antes de aplicar las encuestas a las maestras, se les explicó el propósito de la investigación, con el fin de invitarlas a participar y se les informó que su contribución era voluntaria y anónima; se les entregó una carta de consentimiento informado, la cual leyeron y firmaron de aceptación.

El análisis se realizó con el apoyo del paquete Epi Info, versión 6.04. Consistió en un análisis descriptivo (para las variables cualitativas se obtuvieron frecuencias absolutas y relativas y para las variables cuantitativas promedio y desviación estándar) e inferencial. Este último, con el fin de establecer la relación entre los factores psicosociales y el síndrome *burnout*. Se consideró con *burnout* a quienes tenían más de una dimensión "quemada" y en las dimensiones de agotamiento emocional y despersonalización, se sumaron las calificaciones altas y medias como "sí dañado" y para baja realización personal las calificaciones bajas.

Para los factores psicosociales se consideraron negativos cuando la calificación fue de medio y alto. Para este análisis se utilizó la Chi cuadrada, con un nivel de significancia < .05. Para identificar el riesgo, se utilizó el OR cuando éste fue mayor a 1 y el intervalo de confianza no incluía la unidad.

## Resultados

De los 55 docentes participantes sólo 50 completaron toda la información requerida. La edad promedio fue de 36 años ( $\pm 10$ ). La mayoría, 56%, estaban casadas, 30% solteras, 4% divorciadas, 2% separadas y un 6% eran madres solteras; un 2% sin información en este punto, el 95% tenían hijos. En cuanto a la escolaridad, el 64% tenían la licenciatura en Educación Preescolar, el 20% cursaron Normal Básica, el 6% Normal Básica y otra licenciatura y el 4% dijo haber realizado estudios de posgrado; y el resto, otros estudios.

El tiempo de antigüedad dentro de la institución y como docente frente a grupo, en promedio fue de 12.8 años ( $\pm 11.8$ ).

El 82% laboraban en el turno matutino y el 10% pertenecían al turno vespertino y el resto tienen turno mixto (doble plaza). En cuanto al subsistema educativo, el 2% pertenecían al federal, 40% del estatal y el 54% particular; en el 4% no se tuvo esta información. El 86% de las maestras tenían otro empleo.

Con respecto a los factores psicosociales investigados, de las 7 subescalas que se evaluaron, se encontró que la mayoría de las respuestas se concentraron en las calificaciones de bajo y nulo, como sucedió en la de interacción social y aspectos organizacionales; las exigencias laborales fueron consideradas en 48% en el nivel medio y un 40% en el alto; de igual forma la remuneración del rendimiento se ubicó en el nivel medio en el 14% y en el nivel alto un 8% (Tabla 1).

**Tabla 1. Distribución de la población en relación a los factores psicosociales**

Factores psicosociales	Nulo	Bajo	Medio	Alto
	Fc / %	Fc / %	Fc / %	Fc / %
1. Condiciones del lugar de trabajo	18 / 36	30 / 60	2 / 4 Fr	0
2. Carga de trabajo	17 / 34	27 / 54	6 / 12	0
3. Contenido y características de la tarea	23 / 46	23 / 46	4 / 8	0
4. Exigencias laborales	1 / 2	5 / 10	24 / 48	20 / 40
5. Papel del académico y desarrollo de la carrera	15 / 30	29 / 58	6 / 12	0
6. Interacción social y aspectos organizacionales	32 / 64	18 / 36	0	0
7. Remuneración del rendimiento	28 / 56	11 / 22	7 / 14	4 / 8

Fuente: Directa de la encuesta.

En cuanto a las dimensiones del MBI, se consideraron las respuestas de alto y medio como positivas a *burnout* para agotamiento emocional y despersonalización y para el caso de baja realización personal la calificación de bajo fue la pauta para encontrar docentes “quemados”; de esta forma se encontró un 38% de docentes con agotamiento emocional y 20% con despersonalización. En cuanto a la baja realización personal, sólo el 20% se consideraron “quemados” (Tabla 2).

En lo que se refiere al número de dimensiones afectadas se encontraron sólo un 12% de docentes con cero dimensiones quemadas, esto es que el 88% tienen más de una dimensión quemada, y de éstos, un 8% tienen las tres dimensiones afectadas (Tabla 3).

Para los factores psicosociales y su relación con el síndrome de *burnout*, se conformaron los resultados obtenidos en ambas escalas considerando las respuestas de medio y alto contra el resultado de bajo y nulo. En algunos aspectos no fue posible obtener el nivel de riesgo a través de las pruebas estadísticas, por encontrarse celdas vacías. Se halló relación con

agotamiento emocional en la subescala de exigencias laborales y con despersonalización con dos factores: papel del académico 12.67 (1.47-133.72)  $P = .01$  y remuneración del rendimiento 5.67 (1-34.12)  $P = .04$ . Sí se encontraron diferencias estadísticas significativas. (Tabla 4).

### Discusión

En el estado de Jalisco el 99 % de los docentes del nivel preescolar son mujeres a pesar que en México la incorporación de varones se permitió desde 1982, época en que se impulsó este nivel educativo en todo el país y se presentó una escasez de educadoras para atender la demanda, pero aún siguen predominando el género femenino en este tipo de empleos. De acuerdo con la teórica pedagógica de Froebel las docentes representan la continuidad de la imagen materna (Palencia, 2000:147-176), de ahí su predominio.

A este nivel acuden los pequeños entre 3 y 6 años de edad; es el inicio de los procesos educativos for-

**Tabla 2. Síndrome *burnout* según las Dimensiones del MBI**

Dimensiones	Agotamiento emocional	Baja realización personal	Despersonalización
	Fc. / %	Fc. / %	Fc. / %
Alto	9 / 18	40 / 80	2 / 4
Medio	10 / 20	1 / 2	8 / 16
Bajo	31 / 62	9 / 18	40 / 80

Fuente: Directa de la encuesta.

**Tabla 3. Número de dimensiones en las que se encuentran afectadas las maestras**

Número de dimensiones	Frecuencia	Porcentaje
0	6	12
1	20	40
2	20	40
3	4	8

Fuente: Directa de la encuesta.

**Tabla 4. Valores significativos entre los factores psicosociales y las dimensiones del síndrome *burnout***

Factores	Dimensiones del síndrome <i>burnout</i>			
	Agotamiento emocional	Despersonalización	Baja realización personal	Más de una dimensión quemada
Condiciones del lugar de trabajo	1.67 (.0-65.92) *F 1.0	4.33 (0-179.72) *F36	no definidos	no definido
Carga de trabajo	3.87 (.51-.35.02) F .18	2.25 (.23-18.95) F58	1.29 (.11-32.85) F 1.0	no definido
Contenido y características de la tarea	no definidos F .01	4.75 (.39-58.74) F.17	.73 (.05-20.52) F 1.0	no definido
Exigencias laborales	no definidos F .04	no definidos F32	5.29 (.66-44.41) F .08	13.63 (1.34-170.17) F 0.1
Papel de académico y desarrollo de la carrera	1.75 (.24-12.78) F .66	12.67 (1.47-133.72) F.01	.19 (.02-1.52) F.08	.64 (05-17.83) F.55
Interacción social y aspectos organizacionales	no definidos	no definidos	no definidos	no definidos
Remuneración del rendimiento	.80 (.21-2.92) **P=.70	5.67 (1-34.12) **P=.04	.58 (.10-3.65) F .67	1.47 (.13-37.91) F 1

Fuente: Directa de la encuesta. \* Fischer. \*\* Pearson.

males del individuo, es una etapa intermedia entre el hogar y la escolarización, se pudiera considerar como la puerta de entrada del niño a los procesos sociales. Entre las actividades que se realizan en el jardín están las destinadas a facilitar el alejamiento paulatino del hogar y el desarrollo de habilidades que permitan al niño convivir con personas ajenas al círculo familiar. Se esperaba que las docentes, por el tipo de actividades que realizan, presentaran con menos problemas emocionales, pero los resultados de la presente investigación mostraron la presencia del síndrome *burnout* en el 88% de los docentes.

Un aspecto importante para el desarrollo armónico del niño en las áreas social, intelectual, afectiva, corporal y emocional, es el proporcionarles cariño y enseñarles a dar afecto. Un docente agotado emocionalmente tendrá serias dificultades para dar respuesta a esta necesidad, como puede estar ocurriendo con las participantes en este estudio ya que 4 de cada 10 profesoras presentaron agotamiento emocional y 20% presentaron despersonalización, esto es, que manifiestan un trato duro y cínico con las personas con las cuales trabajan, en este caso con los menores.

Estudios con docentes de otros niveles reportan datos menores del síndrome *burnout*. En el nivel primaria el 80% (Aldrete 2003, Restrepo 2005); en el nivel secundario, 80% (Aldrete 2008); en profesores de bachillerato el 43.3% (Rocha, 2006); sesenta por ciento en profesores del Colegio de Ciencias (Unda, 2007); en docentes universitarios 38.9%. (Pando, 2006). Todos estos datos nos llevan a pensar que el

trabajo que realiza el docente de nivel preescolar es sumamente demandante ya que aunque se consideraría que el trato con niños pequeños genera menor estrés, el hecho de realizar actividades con alumnos que requieren de mayor atención y supervisión para desarrollar cada una de las acciones dentro de los centros educativos, y al mismo tiempo, el tener más responsabilidad en cuanto a normar ciertas conductas en el pequeño como: su refrigerio, el riesgo de accidentes durante las actividades, el control de sus necesidades fisiológicas, entre otras, puede llevarlos a un estrés crónico y éste al síndrome *burnout*.

Por otra parte, pudiera existir un factor de riesgo entre este grupo de profesionistas en quienes están ejerciendo una profesión que no fue su primera opción sino que fue una alternativa profesional cercana a sus condiciones sociales, económicas o culturales, o bien, que la elección de la carrera puede corresponder a una tradición familiar o por inducción se orientó a las mujeres a ingresar en un espacio laboral que pueden combinar con su situación familiar; aunado a ello, el 86% de las maestras tienen otro empleo.

En esta investigación también se encontró relación entre las dimensiones del síndrome y algunos de los factores psicosociales negativos dentro del ámbito laboral académico como las exigencias laborales; sin embargo, al mismo tiempo se reportó la existencia de una buena interacción entre los compañeros en la institución y éste puede ser un factor positivo a considerar para prevenir el desgaste emocional.

## Referencias

- ALCANTUD MARÍN F. (1989), *Burnout, un nuevo nombre para un viejo problema, en las UCIs*. Memoria Financiada por F.I.S.S del INSALUD, (Expte.88/1119).
- ALDRETE RODRÍGUEZ MARÍA GUADALUPE, PANDO MORENO MANUEL, ARANDA BELTRÁN CAROLINA, BALCAZÁR PARTIDA NIDIA, (2003) Síndrome de Burnout en Maestros de educación Básica, Nivel Primaria de Guadalajara, Jal., *Revista de Investigación y Salud*, vol. V, Número 1:11-16.
- ALDRETE RODRÍGUEZ MARÍA GUADALUPE, JAQUELINE GONZÁLEZ Y MARÍA DE LOURDES PRECIADO, (2008) Factores psicosociales laborales y el síndrome de Burnout en docentes de enseñanza media básica (secundaria) de la zona metropolitana de Guadalajara, México. *Revista Chilena de Salud Pública* vol. 12 pág. 18-25.
- ARANDA BELTRÁN C., PANDO MORENO M., TORRES LÓPEZ T., SALAZAR ESTRADA JG., ALDRETE RODRÍGUEZ MG. Síndrome de Burnout y manifestaciones clínicas en los médicos familiares que laboran en una institución de salud para los trabajadores del Estado, *Psicología y Salud*, 2006 Vol. 16(1)15-21.
- BERGARDÁ y col. (2005), La salud mental de los educadores: El síndrome de Burnout en profesionales de una escuela diferencial de la ciudad de Corrientes, <http://www.unne.edu.ar/Web/cyt/com2005/3-Medicina/M-122.pdf>
- GONZÁLEZ M. JM., CRUZ, R., FRANCO CH. A, (2006), *Clima organizacional, factores psicosociales y salud mental en el trabajo*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Ley General de Educación, Capítulo I, Artículo 4º, Septiembre-Diciembre 1993, México.
- MAMANI ENCALADA A, OBANDO ZEGARRA R., URIBE MALCA A., VIVANCO TELLO M., (2007) Factores que desencadenan el Estrés y sus Consecuencias en el Desempeño Laboral en Emergencia, *Revista Peruana de Obstetricia y Enfermería*, v. 3, n. 1, Lima.
- MARTÍNEZ ISABEL M., SALANOVA MARISA (2005), Burnout en Profesores, *Revista de psicología del trabajo y de las organizaciones*, volumen 21, numero 1-2.
- MORENO J.B. GARROSA HDEZ. E; GLEZ.G.J, (2000) La evaluación del estrés y el burnout del profesorado: el CBPR. *Revista de psicología del trabajo y de las organizaciones*,16, (1), pp.331-349.
- MORIANA ELVIRA JUAN ANTONIO, HERRUZO CABRERA JAVIER, (2004) Estrés y Burnout en Profesores, *International Journal of Clinical and Health Psychology*, Granada, vol.4, número 03, pp. 597-621.
- PALENCIA VILLA M. (2000), Espacios e identidades: ingreso de profesores a preescolar. *La ventana*. No. 12: 147-176. Descargado de: <http://www.publicaciones.cucs-h.udg.mx/pperiodo/laventan/Ventana12/ventana12-5.pdf>
- PANDO MORENO M. (2006), Factores psicosociales y Síndrome de Burnout en docentes de la Universidad del Valle de Atemajac, Guadalajara, México. *Revista Salud en Tabasco*, Vol. 12 No.3: 523-529.
- RESTREPO AYALA, N., COLORADO VARGAS, G., CABRERA ARANA, G. (2005), Desgaste profesional en docentes oficiales de Medellín, Colombia, 2005. *Salud Pública*.
- ROCHA ARANDA L., (2006), Prevalencia del Síndrome de Burnout en profesores de bachillerato de la Universidad de Guadalajara, *Humanitatis*, 2006, Año III No.9:63-67.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2004) *Programa de educación preescolar 2004*, primera edición. México: SEP
- SILVA GUTIÉRREZ N. (2006), Factores psicosociales, estrés y desgaste profesional en académicos del CUCBA, Universidad de Guadalajara, Tesis Doctoral.
- TONON GRACIELA (2003). *Calidad de vida y desgaste profesional*. Buenos Aires: Espacio.
- UNDA ROJAS S. SANDOVAL OCAÑA J., Síndrome de desgaste profesional o burnout en el colegio de ciencias sociales y humanidades. Descargado de: <http://www.unem.mx/foroamericasmemorias/ponencias/pdf/p4%29s>



# Trayectorias laborales del egresado de la carrera de Técnico Superior Universitario en Administración de la Universidad Tecnológica de la Costa Grande

JAVIER DAMIÁN SIMÓN<sup>1</sup>



## Resumen

Los estudios de trayectorias laborales de egresados son un mecanismo para evaluar el impacto de la formación académica en el mercado de trabajo. Se presentan los resultados de un estudio de caso cuyo objetivo fue caracterizar las trayectorias laborales de los egresados de la carrera de Técnico Superior Universitario en Administración de la Universidad Tecnológica de la Costa Grande de Guerrero, generaciones 1997-2000. Se trabajó con una muestra de 60 egresados de las primeras cuatro generaciones seleccionados mediante un muestreo por estratos. Los resultados obtenidos muestran trayectorias ascendentes en el nivel jerárquico alcanzado y en el tamaño de la empresa, trayectorias estancadas según el sector económico en el que se emplean los egresados, trayectorias positivas según el tipo de contrato obtenido y el grado de coincidencia del trabajo con los estudios cursados y trayectorias nulas según los ingresos mensuales obtenidos.

*Descriptor:* Trayectorias laborales, Formación profesional, Mercado laboral, Condiciones laborales.

## Graduate Working Trajectories of the Higher Technician Career in Management of the Technological University of Costa Grande

## Abstract

Working trajectory studies of graduates are a mechanism to assess the impact of academic training in the labor market. This paper presents the results of a case study, the goal of which was to characterize the career paths of graduates of the Higher Technician in Management of the Universidad Tecnológica of Costa Grande at Guerrero, generations 1997-2000. We worked with a sample of 60 graduates of the first four generations selected by stratified sampling. The results obtained show ascending trajectories in the hierarchical level occupied depending on the size of the company, stagnant trajectories according to the economic sector in which the graduates are employed, positive trajectories according to the type of contract obtained and the degree of coincidence in the work with completed studies and null trajectories according to the monthly incomes obtained.

*Keywords:* Career Paths, Trainging, Labor Market, Labor Conditions.

Artículo recibido el 3/06/2010  
Artículo aceptado el 19/06/2010  
Conflicto de interés no declarado

<sup>1</sup> Profesor investigador del Departamento de Ciencias Empresariales de la Universidad del Papaloapan, Tuxtepec, Oaxaca. [jdamian@unpa.edu.mx](mailto:jdamian@unpa.edu.mx), [damian\\_ce@hotmail.com](mailto:damian_ce@hotmail.com)

## Introducción

Los sistemas de evaluación adoptados por las Instituciones de Educación Superior (IES) pueden ser aplicados a nivel interno, incluyendo la gestión institucional, la infraestructura disponible, las características y habilitación académica de los docentes (Damián y Lozano, 2009), y a nivel externo, a través del estudio de las relaciones entre el proceso educativo y el mundo del trabajo (Damián y Arellano, 2009). Muchas IES carecen de programas de seguimiento institucional que permitan evaluar la pertinencia de la formación de sus graduados en relación con las exigencias del campo profesional. Dicha evaluación es de gran relevancia para tomar acciones en el rumbo en que se conducen los agentes involucrados en un programa educativo (PE), pues los graduados universitarios, al abandonar la universidad, se enfrentan a diversos obstáculos para lograr entrar al mercado laboral y transitar por el mismo (Baena, 1994; Silva 2007). Dentro de un programa de evaluación y seguimiento institucional el estudio de las trayectorias laborales de los egresados (ETL), desempeña un papel importante para evaluar la pertinencia curricular y sus posibles adecuaciones, dentro de una congruencia regional y local (Torres, 2008; Silva, 2006). En el estudio de caso que tratamos, el insuficiente conocimiento de las trayectorias laborales de los egresados ha impedido el diseño de estrategias específicas para garantizar la mejora continua del programa educativo de Técnico Superior Universitario en Administración (TSUA), perteneciente a la Universidad Tecnológica de la Costa Grande. El objetivo principal del trabajo fue analizar las trayectorias laborales de los egresados de la carrera de TSUA de la Universidad Tecnológica de la Costa Grande, generaciones 1997-2000. Se definieron tres objetivos particulares: caracterizar y describir las trayectorias laborales de los graduados de TSUA; describir la inserción laboral del TSUA en el contexto socioeconómico; y evaluar el grado de vinculación de la situación concreta del trabajo con las competencias adquiridas en la universidad. Se plantearon cuatro preguntas de investigación: ¿qué características presenta el proceso de inserción laboral del egresado de TSUA?, ¿qué características presentan las trayectorias laborales del TSUA y cuáles han sido las mejoras en sus condiciones laborales?, ¿qué aspectos de las trayectorias laborales presentan áreas de oportunidad que requieren atenderse? y, ¿qué tipo de trayectorias la-

borales presentan cada una de las generaciones de egresados estudiadas?

## Antecedentes y estado del arte de los estudios de trayectorias laborales

Los ETL se inician a la par de los estudios de seguimiento de egresados pues los primeros forman parte de una dimensión de análisis de los segundos, por lo que se puede afirmar que los primeros ETL fueron llevados a cabo en Estados Unidos y en algunos países de Europa; en México, se inician en la década de los setenta en el área metropolitana de la ciudad de México y algunos estados del norte del país. Jiménez (2009b), al efectuar una revisión de trabajos de investigación sobre trayectorias laborales tipificó las dimensiones de impacto utilizadas para caracterizar dichas trayectorias, encontrando que las dimensiones más comunes son la inserción laboral, las condiciones laborales, la práctica profesional, las etapas de desarrollo profesional y la movilidad. La expresión *trayectorias laborales* incluye una amplia gama de definiciones; sin embargo, éstas presentan elementos comunes que bien pueden sintetizarse en la definición que ofrece Jiménez (2009a) al mencionar que las trayectorias laborales son “las distintas etapas que vive el individuo después de finalizar su formación en una determinada profesión o al insertarse en una actividad laboral u oficio, en cuanto a lo profesional, laboral, económico y social” (p. 2). La definición anterior es semejante a la proporcionada por Vargas (2000), quien afirma que la trayectoria laboral es la “sucesión de actividades de desarrollo que implican una educación formal e informal, una formación y una experiencia laboral idóneas que conducen al individuo a puestos de mayor jerarquía” (p. 3). Si esta actividad es analizada desde un enfoque orientado hacia el desempeño, proporciona elementos para la acción correctiva y establece vínculos de responsabilidad entre los ejecutores y sus resultados, ya que su propósito principal es conocer el impacto de la formación profesional en el desempeño de los graduados así como la caracterización del recorrido laboral que desarrollan a lo largo de un periodo determinado. Según el estado de conocimiento (EC) sobre egresados agrupado en el área de *Educación, trabajo, ciencia y tecnología*, por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), las investigaciones efectuadas durante la década de 1992-2002 se clasificaron en tres subcampos temáticos, de los cuales el tercero denominado *inserción laboral*, está orientado a identificar la incorpo-

ración y el destino laboral-ocupacional de los graduados de una profesión (Reynaga *et al.*, 2003), lo que permite conocer los mecanismos de inserción de los graduados en el mercado de trabajo, comprender los procesos de empleo y subempleo, entre otras cosas. De los reportes de investigación sobre egresados efectuados en esta década, el 28% aborda el campo temático de la inserción laboral; las carreras más estudiadas fueron del área de ciencias sociales y administrativas (29%) en las cuales sobresalen las carreras de psicología, sociología y administración. Los trabajos abordaron como objeto de estudio a los egresados de licenciatura en la mayoría de los casos (75%); enseguida a los de posgrado (15%); y en menor medida a los de educación técnica media y superior (10%) (Barrón *et al.*, 2003). De igual forma, el EC sobre *Estudios de Educación y Trabajo*, muestra que el campo temático de *Formación profesional y su empleo en el mercado de trabajo*, fue el más estudiado; ahí se analizan los efectos de la formación profesional y su empleo en las nuevas condiciones ocupacionales, el mercado de trabajo profesional, la caracterización de la formación profesional en México, entre otros temas (Reynaga y Ruiz, 2003).

## Metodología

El estudio fue descriptivo y utilizó un enfoque cuantitativo; se encuestaron a 60 egresados de TSUA de las primeras cuatro generaciones (1997-1999; 1998-2000; 1999-2001 y 2000-2002) de un total de 160 sujetos seleccionados mediante un muestreo aleatorio estratificado. El tiempo máximo y mínimo transcurrido entre el primer empleo y el actual fue de diez y siete años, suficiente para reconstruir las trayectorias generación por generación (Aparici *et al.*, 2004). Para obtener la información se diseñó y adaptó un cuestionario de seguimiento de egresados según la metodología propuesta por la ANUIES (1998). Las variables incluidas en el instrumento fueron: a) Rasgos personales y socioeconómicos; b) Origen sociofamiliar; c) Ritmo de incorporación al mercado laboral; d) Ubicación en el mercado de trabajo; y, e) Desempeño profesional. Para el análisis e interpretación de la información cada una de las variables fueron contrastadas en dos momentos: primer empleo y empleo actual, por medio de dos categorías de análisis: 1) *movilidad/desplazamiento*, donde se identificaron los desplazamientos ascendentes, descendentes y estancados; y, 2) *calidad del trabajo*, cuya definición implicó la identificación de trayectorias positivas, negativas y nulas.

La información fue tratada mediante el programa estadístico SPSS versión 17.0, a fin de obtener los análisis estadísticos descriptivos correspondientes.

## Resultados

### *Características generales de los graduados*

Su edad promedio está entre 28.67 a 30.46 años. El 10% de los padres o tutores de los egresados no cuenta con ninguna escolaridad (no saben leer ni escribir); 77% posee sólo educación básica; el 3% cuenta con bachillerato; y el 10% posee estudios de nivel superior. Se observa que 8 de cada 10 egresados tuvieron acceso por primera vez en su familia a la educación superior, dato indicativo de que el programa académico de TSUA ha sido una alternativa de educación para los estudiantes más desprotegidos, ofreciéndoles posibilidades reales de mejora personal y profesional (Villa y Flores, 2002). El 30% de los tutores son jornaleros agrícolas o campesinos; 27% trabaja por cuenta propia (obreros, albañiles, carpinteros, conductores, etc.); 33% son empleados no profesionales y el 10% se dedica a prestar servicios profesionales independientes. El ingreso promedio familiar mensual es de \$4,057.09 a \$6,342.91 y el 50% de las familias obtuvieron ingresos mensuales menores a \$4,000.00. A pesar de la difícil situación económica, el 63% de los egresados sostuvieron sus estudios mediante la ayuda de sus padres, el 10% por otros familiares (hermanos, tíos, etc.), y el resto por otros medios.

### *Contraste entre el primer empleo y el empleo actual (punto de partida vs. punto de llegada)*

*Puesto conseguido en el primer empleo:* En todas las generaciones estudiadas existen altas proporciones de egresados que ocuparon puestos de "auxiliares" (Tabla 1), siendo los egresados de la tercera generación los que consiguieron mejores puestos, quizás debido a que laboraron en empresas de familiares o con parientes. Estos resultados indican que el objetivo del programa de TSUA dista mucho de ser alcanzado, pues los empleadores no consideran a los egresados con las capacidades necesarias para asumir puestos de mandos medios, prefiriendo otorgarles un entrenamiento previo en puestos de bajo nivel jerárquico. La edad es otro factor que contribuye a esta situación pues en promedio, al ubicarse en el primer empleo, los egresados tenían entre 20 y 21 años, lo que sin duda "representa una inconveniencia para que los

empleadores los asignen en puestos que requieren de asumir ciertas responsabilidades y toma de decisiones como son las actividades de mandos medios” (Ruiz, 2007).

*Puesto ocupado actualmente:* Con el transcurso del tiempo la proporción de egresados que ocupan puestos de mandos medios se ha incrementado, pues el 60% de los egresados de la tercera y cuarta generaciones y el 63% de la segunda ocupan este tipo de puestos (Tabla 1); no obstante, el porcentaje más bajo corresponde a la primera generación (51%), situación que no obedece a la lógica, ya que se espera que los egresados de las generaciones más antiguas deban ocupar posiciones mejores en la estructura organizacional pues con el tiempo debieron de haber adquirido experiencia, habilidades y destrezas específicas en el sector laboral en cuestión; esto parece indicar la existencia de un desinterés del propio egresado por avanzar en la estructura ocupacional originando una permanencia prolongada en el mismo puesto (Zabusky y Barley, 1996).

*Tipo de contrato obtenido en el primer empleo:* El tipo de contrato que predominó en todas las generaciones fue el de “tiempo determinado” en el 66% de los casos y sólo el 34% de los egresados logró una contratación por “tiempo indeterminado”. La Tabla 1 muestra que las dos primeras generaciones obtuvieron los porcentajes más altos de egresados que fueron contratados por tiempo determinado (100% y 63%), observándose una ligera disminución en la tercera y cuarta generaciones (50% y 57%); sin embargo, la tasa de egresados que han conseguido un contrato por tiempo indeterminado ha sufrido cambios favorables a través del tiempo, incrementándose de un 37 a un 43% de la segunda a la cuarta generaciones.

*Tipo de contrato laboral actual:* La primera y cuarta generaciones son las menos favorecidas por el tipo de contrato obtenido, pues el 67% y 80% de egresados de esas generaciones tienen un contrato laboral por tiempo u obra determinada, lo que no garantiza una estabilidad laboral. Sin embargo, se aprecia que, a medida que egresan las generaciones, existe una mejora en los tipos de contrato por tiempo indeterminado, pasando de un 33% a un 100% desde la primera hasta la tercera generaciones (Tabla 1).

*Tamaño de la empresa en la que consiguieron el primer empleo:* En la mayoría de los casos el primer empleo fue

obtenido en micro y pequeñas empresas (Tabla 1). Esta situación puede explicar el hecho de los bajos salarios que recibieron, aunado al tipo de puesto que ocuparon en el primer empleo. Se observa que con el paso de las generaciones esta situación parece mejorar pues el porcentaje de egresados que consiguieron su primer empleo en micro y pequeñas empresas en la primera generación (40% y 60%) ha disminuido a un 28% y 14% en la cuarta generación, situación que se corrobora al observar que desde la segunda hasta la cuarta generaciones existe un incremento notable en la proporción de graduados que consiguieron empleo en medianas y grandes empresas.

*Tamaño de la empresa en la que labora actualmente:* Se observa un incremento notable en la proporción de egresados que trabajan en empresas medianas y grandes; en las generaciones más recientes (tercera y cuarta) el 60% y el 80% los egresados han logrado colocarse en este tipo de empresas. Resulta de interés el hecho de que los egresados de mayor antigüedad actualmente trabajan en micro y pequeñas empresas (68% y 88%) en la primera y segunda generaciones, mientras que los egresados más jóvenes han logrado ubicarse en empresas medianas y grandes (Tabla 1). Ante estos resultados surgen dos interrogantes: ¿acaso la actualización y modificación del plan de estudios en las generaciones recientes ha contribuido para que éstas logren insertarse en empresas de mayor tamaño? y, ¿con el transcurso del tiempo la planta de profesores a adquirido mayor experiencia para habilitar a los egresados con mejores competencias técnicas a fin de que éstos puedan incursionar en empresas de mayores dimensiones? Consideramos que para responder a estas interrogantes, es necesario impulsar otras interesantes líneas de investigación al respecto.

*Sector económico en el que consiguieron el primer empleo:* En el primer empleo el sector “comercial” empleó a la mayor cantidad de egresados de la segunda y cuarta generaciones (38% y 43%), el sector “Otros” (agro negocios y negocios familiares) ha ido incrementándose a través de las generaciones pasando de un 20% a un 43% (Tabla 1), mientras que el sector “educación” dio empleo al 40% y 14% de los egresados de la primera y cuarta generaciones (proporción similar de los egresados que afirmaron que el empleo tuvo nula o baja coincidencia con sus estudios). Estos resultados pudieron haber sido condicionados por el contexto laboral caracterizado por el predominio de ne-

gocios con giro comercial y de servicios, con escasa presencia del sector industrial limitando la movilidad laboral de un sector a otro de los egresados.

*Sector económico donde labora actualmente:* En la Tabla 1 se aprecian dos sectores importantes que emplean a los egresados, el sector comercio y el educativo. Los egresados de la segunda y tercera generaciones laboran mayoritariamente en el sector comercio (49% y 40%), mientras que el 66% y 38% de los egresados de la primera y segunda generaciones lo hacen en el sector educativo, efectuando actividades en áreas administrativas como recursos humanos, contabilidad, recursos materiales, calidad, etc. Actualmente se presenta un incremento notorio en la proporción de egresados de la tercera y cuarta generaciones (20% y 60%) que han incursionado en otros sectores laborales que incluyen agro negocios y pequeños negocios familiares.

*Salario mensual promedio obtenido en el primer empleo:* El salario mensual promedio obtenido fue de \$ 3,088.00. Se observa en la tabla 2 que los egresados de las tres primeras generaciones obtuvieron ingresos mensuales ligeramente superiores a los tres salarios mínimos (que en promedio ganan los trabajadores que ocupan puestos de mandos medios), mientras que los de la cuarta generación estuvieron remuneraciones por debajo de este criterio. Muy pocos egresados recibieron salarios altos en su primer empleo, la mayoría fueron bajos y no acordes a un profesional de puestos de mandos medios (Ruiz, 2007).

*Salario mensual promedio percibido actualmente:* El salario mensual promedio actual es de \$ 4,733.00; la Tabla 2 muestra que los miembros de la segunda y tercera generaciones obtienen ingresos mensuales ligeramente superiores a tres salarios mínimos, mientras que los de la primera y cuarta generaciones están por debajo de éste criterio. Es evidente que sin importar el tiempo que ha transcurrido muy pocos egresados reciben salarios altos en su empleo actual; en términos generales los ingresos siguen siendo bajos y no corresponden a un profesional de mandos medios (Flores, 2007).

*Coincidencia del primer empleo con los estudios cursados:* Las dos primeras generaciones de egresados afirmaron que en el primer trabajo desempeñaron actividades con nula coincidencia (20% y 13%) o baja coincidencia (20% y 26%), con sus estudios cursados (Tabla

1). En la segunda y tercera generaciones ningún egresado afirmó que su trabajo tuviera total coincidencia con su formación académica mientras que sólo en la primera y cuarta generaciones hubo egresados que afirmaron que su primer empleo tuvo total coincidencia con sus estudios (20% y 28%). Ante estos resultados, nos preguntamos: Si los programas académicos que ofrecen las UT's están soportadas por estudios de pertinencia y demanda de profesionales, ¿por qué más de la tercera parte de los egresados de TSUA de la UTCG, tienen que conformarse con desempeñar trabajos que no tienen relación con su formación académica? Es recomendable investigar las causas de estos resultados con el fin de tomar las medidas correspondientes.

*Coincidencia del trabajo actual con los estudios cursados:* El análisis por generaciones muestra que con el tiempo, el grado de coincidencia entre el empleo y los estudios cursados mejora considerablemente. Nótese en la Tabla 1 que de los egresados más antiguos (primera generación), el 83% afirma que su empleo actual tiene de mediana a total coincidencia con los estudios de TSUA, situación similar en la tercera y cuarta generaciones con un 80% respectivamente. No obstante lo anterior, es de interés notar que la mitad de los egresados de la segunda generación afirman que su trabajo actual tiene nula o baja relación con los estudios cursados.

### Reconstruyendo las trayectorias laborales

Para reconstruir y caracterizar las trayectorias laborales se compararon dos momentos: el primer empleo obtenido pues éste "marca la situación futura de los graduados de una manera bastante importante" y permite identificar las distintas tipologías de arranque (Contrátese y Gómez, 2001:11); y, el empleo actual, en el cual se intentó observar las características de sus trayectorias laborales. Para lo anterior se utilizaron dos categorías: 1) *movilidad o desplazamiento*, donde se analizaron el puesto ocupado, el tamaño de la empresa y el sector económico, considerando los criterios de trayectorias ascendentes, estancadas y descendentes (Jiménez, 2009a). La categoría 2) fue *calidad del empleo*, donde se analizaron la coincidencia del trabajo con los estudios, sueldos y tipo de contratación, para lo cual se consideraron los criterios de trayectorias positivas, negativas y nulas (Aparici, et al., 2004).

Tabla 1. Comparación de la situación laboral del TSUA en el primer empleo y el empleo actual

Dimensión	Empleo	Generaciones			
		1°	2°	3°	4°
Puesto ocupado	Primer empleo	Auxiliar admvo.: 40% Vendedor: 20% Otro: 40%	Auxiliar admvo.: 74% Asistente: 13% Supervisor: 13%	Auxiliar admvo.: 33% Supervisor: 17% Gerente: 17% Otro: 33%	Auxiliar admvo.: 72% Jefe de oficina: 14% Otro: 14%
	Empleo actual	Jefe de oficina: 17% Ejecutivo banca: 17% Empleado prof.: 17% Asistente: 17% Otro: 32%	Gerente: 13% Supervisor: 13% Analista especial: 13% Empleado prof.: 24% Vendedor: 13% Otro: 24%	Subgerente: 20% Jefe de depto: 20% Empleado prof.: 20% Vendedor: 20% Otro: 20%	Jefe de oficina: 40% Auxiliar activo: 20% Analista especial: 20% Empleado no prof.: 20%
Tipo de contrato	Primer empleo	Determinado: 100%	Determinado: 63% Indeterminado: 37%	Determinado: 50% Indeterminado: 50%	Determinado: 57% Indeterminado: 43%
	Empleo actual	Determinado: 67% Indeterminado: 33%	Determinado: 13% Indeterminado: 87%	Indeterminado: 100%	Determinado: 60% Indeterminado: 20% Obra determinada: 20%
Tamaño de la empresa	Primer empleo	Micro: 40% Pequeña: 60%	Micro: 12% Pequeña: 64% Mediana: 12% Grande: 12%	Micro: 66% Pequeña: 17% Grande: 17%	Micro: 28% Pequeña: 14% Grande: 58%
	Empleo actual	Micro: 16% Pequeña: 52% Mediana: 16% Grande: 16%	Micro: 25% Pequeña: 63% Mediana: 12%	Micro: 20% Pequeña: 20% Mediana: 40% Grande: 20%	Pequeña: 20% Mediana: 80%
Ingresos mensuales	Primer empleo	\$2,833.00	\$3,275.00	\$3,300.00	\$2,944.00
	Empleo actual	\$4,200.00	\$5,620.00	\$4,750.00	\$4,360.00
Sector económico	Primer empleo	Comercio: 20% Otros: 20% Educación: 40%	Comercio: 38% Gobierno: 26% Extracción: 12% Construcción: 12% Salud: 12%	Comercio: 16% Otros: 36% Gobierno: 16% Transportes: 16% Serv. prof. y téc.: 16%	Comercio: 43% Otros: 43% Educación: 14%
	Empleo actual	Comercio: 17% Educación: 66% Banca: 17%	Comercio: 49% Construcción: 13% Educación: 38%	Comercio: 40% Transportes: 20% Educación: 20% Otro: 20%	Comercio: 20% Educación: 20% Otro: 60%
Coincidencia del trabajo con estudios	Primer empleo	Nula: 20% Baja: 20% Mediana: 40% Total: 20%	Nula: 13% Baja: 26% Mediana: 61%	Baja: 67% Mediana: 33%	Baja: 44% Mediana: 28% Total: 28%
	Empleo actual	Nula: 17% Mediana: 66% Total: 17%	Nula: 25% Baja: 25% Mediana: 25% Total: 25%	Baja: 20% Mediana: 40% Total: 40%	Baja: 20% Mediana: 40% Total: 40%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del cuestionario de seguimiento de egresados.

A. Categoría: Movilidad/desplazamiento. a). Trayectorias ascendentes. Los egresados han pasado a ocupar puestos de mayor jerarquía que corresponden a mandos medios. Sin embargo, esta movilidad ascendente no ha sido tan dinámica tomando en cuenta el tiempo transcurrido desde el primer empleo al actual, pues en promedio sólo seis de cada diez egresados ocupan pues-

tos de mandos medios. Lo anterior quizás se deba al hecho de que, a diferencia de otras profesiones, la de TSU en administración, orientada al sector comercio y servicios se caracteriza por una organización del trabajo mayoritariamente horizontal que contribuye a la lentitud en el desplazamiento jerárquico (Ruiz 2007). En cuanto al tamaño de la empresa, existe una marcada

**Tabla 2. Salarios obtenidos por los egresados de TSUA en el primero y último empleo**

Año / Generación / Empleo	Pesos diarios Zona C*	Hasta 3 SMG mensuales	Salario mensual
1999 / 1° (Primer empleo)	\$29.70	\$2,673.00	\$2,833.00
2000 / 2° (Primer empleo)	\$32.70	\$2,943.00	\$3,275.00
2001 / 3° (Primer empleo)	\$35.85	\$3,227.00	\$3,300.00
2002 / 4° (Primer empleo)	\$38.30	\$3,447.00	\$2,944.00**
2009 / 1° (Empleo actual)	\$51.95	\$4,676.00	\$4,200.00**
2009 / 2° (Empleo actual)			\$5,620.00
2009 / 3° (Empleo actual)			\$4,750.00
2009 / 3° (Empleo actual)			\$4,360.00**

\*Fuente: Comisión Nacional de los Salarios Mínimos (CONASAMI).

\*\* Salarios mensuales de los egresados que se ubican por debajo de tres SMG.

movilidad de tipo ascendente en la primera, tercera y cuarta generaciones pues la proporción de egresados que trabajan actualmente en micro y pequeñas empresas ha disminuido en comparación con el primer empleo conseguido en un 68%, 48% y 48% en cada una de las generaciones mencionadas (Tabla 1). b). Trayectorias descendentes. Sólo la segunda generación presenta trayectorias descendentes en cuanto al *tamaño de la empresa*, pues la proporción de egresados que iniciaron su primer empleo en una micro y pequeña empresa se ha incrementado en un 16%, lo que significa que lejos de que con el paso del tiempo hayan logrado colocarse en empresas de mayor tamaño que les permita mejorar su ubicación en cuanto a nivel jerárquico, sueldos y funciones a desempeñar, éstos han sufrido un retroceso en mejorar dichas condiciones. c). Trayectorias estancadas. Están referidas al *sector económico*, pues en todas las generaciones el sector comercio y el sector educativo son los que han absorbido altas proporciones de egresados resultando muy notorias en la primera, segunda y tercera generaciones (Tabla 1). Se observa que en más de diez años transcurridos, los egresados escasamente han incursionado en nuevos sectores económicos para ejercer su práctica profesional, entre los cuales se encuentran los servicios bancarios, la industria de la construcción y el sector de transportes y comunicaciones.

B. Categoría: Calidad del empleo. a). Trayectorias positivas. En cuanto al *tipo de contrato* obtenido, las tres primeras generaciones muestran un incremento notable en la proporción de egresados que han logrado un contrato de naturaleza indeterminada en comparación con la relación contractual que tuvieron al inicio de su vida laboral (Tabla 1). Los integrantes de la segunda y tercera generaciones guardan una posición más favorable en este aspecto. Las trayectorias corro-

boran que los empleadores otorguen a los recién egresados contratos por tiempo determinado con el objetivo de que éstos muestren sus capacidades profesionales o desarrollen con el tiempo las habilidades y destrezas en el trabajo y, en esa medida más tarde concederles contratos por tiempo indeterminado. De igual manera, se presenta una mejoría en el grado de *coincidencia del trabajo efectuado con los estudios de TSUA* cursados. La Tabla 1 muestra que en la primera, tercera y cuarta generaciones la proporción de egresados que afirman que su trabajo desempeñado coinciden medianamente a totalmente se ha incrementado en relación con los que afirmaron lo mismo en su primer empleo. Lo anterior quizás sea producto de la movilidad ascendente que se ha presentado en el nivel jerárquico y al transitar de una micro y pequeña empresa a una de mayor tamaño. b). Trayectorias negativas. En la cuarta generación se observa un retroceso en las *condiciones contractuales* que tienen los egresados pues actualmente la proporción de egresados que lograron un contrato por tiempo indeterminado ha pasado del 43% al 23%, lo que significa una disminución del 47% en la estabilidad laboral del TSUA (Tabla 1). La primera generación presenta un cambio desfavorable en el *nivel de ingresos actuales*, pues en el primer empleo sus ingresos estaban por arriba de los 3 SMG y actualmente éstos se ubican por debajo de este nivel. Lo anterior resulta preocupante pues se espera que con el paso del tiempo el nivel de ingresos mejore significativamente ya que el análisis de las otras variables muestra que los egresados de esta generación han mejorado en el tipo de contrato obtenido y en el grado de coincidencia del trabajo efectuado con los estudios cursados. En cuanto al grado de *coincidencia del trabajo con los estudios cursados* la segunda generación presenta un retroceso, pues el 61% de los egresados dijeron que su trabajo inicial coincidió medianamente con los estudios cursados y

**Tabla 3. Caracterización de las trayectorias laborales del TSUA por generaciones**

Variable	Generaciones			
	1°	2°	3°	4°
Puesto ocupado	Ascendente	Ascendente	Ascendente	Ascendente
Tamaño de la empresa	Ascendente	Descendente	Ascendente	Ascendente
Sector económico	Estancada	Estancada	Estancada	Estancada
Tipo de contrato	Positiva	Positiva	Positiva	Negativa
Ingresos mensuales	Negativa	Nula	Nula	Nula
Coincidencia del trabajo con los estudios cursados	Positiva	Negativa	Positiva	Positiva

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del cuestionario de seguimiento de egresados.

actualmente sólo el 50% afirman que coincide de mediana a totalmente, lo que representa una disminución del 18%; lo anterior quizás explique el porqué esta generación tiene una trayectoria nula en el nivel de ingresos mensuales que perciben. c). Trayectorias nulas. Se presentaron en los *ingresos mensuales*, pues en los integrantes de la cuarta generación tanto el salario promedio obtenido en el primer empleo como en el obtenido actualmente, éste se ubica por debajo de los 3 SMG, lo que muestra nulas mejoras en este aspecto. La segunda y tercera generaciones presentan una trayectoria similar aunque inversa, pues los egresados de estas generaciones obtuvieron ingresos mensuales promedios ligeramente superiores a los 3 SMG tanto en el primer empleo como en el empleo actual (tabla 1). En términos generales, el nivel de ingresos no se ha modificado y los graduados de TSUA siguen percibiendo sueldos que no corresponden al nivel que ocupan ni para lo que fueron preparados (Flores 2007).

## Conclusiones

Sobre la base de los resultados obtenidos se puede concluir lo siguiente: El *proceso de inserción* al campo laboral de los egresados se caracteriza porque el primer empleo es conseguido en micro y pequeñas empresas ocupando puestos de “auxiliares”, desplazándose con el tiempo a empresas de mayor tamaño llegando a ocupar puestos de mandos medios. Las trayectorias laborales del TSUA a diez años de iniciar su vida laboral muestran que la categoría *movilidad/desplazamiento*, es de tipo ascendente en el nivel jerárquico alcanzado, producto quizás de que los egresados se han desplazado de trabajar en micro y pequeñas empresas a medianas y grandes (Tabla 3). La categoría *calidad del empleo*, muestra trayectorias positivas en el tipo de contrato obtenido pues la mayoría de los egresados han cambiado su contrato por tiempo determinado a tiempo indeterminado aumentando con

ello su estabilidad y seguridad laboral; situación similar ocurre con la proporción de egresados que afirman que el trabajo efectuado actualmente coincide de mediana a totalmente con los estudios de TSU cursados.

Existen trayectorias estancadas relacionadas con sector económico en el cual laboran los egresados. No se presentan cambios a través del tiempo siendo el sector comercio y el educativo donde se ubican los egresados; sin embargo, se aprecia una débil movilidad hacia otros sectores como los servicios bancarios y financieros, la industria de la construcción y el sector de transportes y comunicaciones (Tabla 3). De igual manera, existe una trayectoria nula en los ingresos mensuales recibidos, no se han presentado cambios significativos ya que los egresados que iniciaron con un nivel salarial inferior o superior a los 3 SMG, siguen en esa misma situación.

Las trayectorias por generaciones mostradas en Tabla 3, indican que la *primera generación* presenta trayectorias negativas en la variable ingresos, pues los miembros de ésta obtienen ingresos por debajo de 3 SMG, situación que difería en el primer empleo; y una trayectoria estancada en cuanto al sector económico en el que laboran los egresados pues no se han presentado cambios significativos en esta condición. La *segunda generación* presenta trayectorias menos favorables en comparación con las otras, existe una disminución en la proporción de egresados que trabajan en medianas y grandes empresas (trayectoria descendente), no hay evidencias de movilidad importante en el sector económico en el que se ejerce la práctica profesional (trayectoria estancada). Lo anterior quizás haya influido para que el grado de coincidencia entre el trabajo efectuado y los estudios cursados haya disminuido (trayectoria negativa), manteniéndose sin cambios significativos los niveles de ingresos mensuales (trayectoria nula). La *tercera generación* presenta trayectorias más favorables en relación con las demás observándose una trayectoria estancada en

cuanto a movilidad en el sector económico y una trayectoria nula en los ingresos mensuales obtenidos; sin embargo, a pesar de que ésta última no han sufrido cambios, cabe aclarar que desde el primer empleo al actual, el salario han estado por arriba de los 3 SMG, situación favorable en comparación con las otras generaciones. La cuarta generación presenta un decremento en la proporción de egresados que han conseguido un contrato por tiempo indeterminado, situación poco favorable para la estabilidad laboral del graduado, de igual manera los ingresos mensuales promedios que reciben no han mostrado movilidad a través del tiempo ya que éstos, desde el primer empleo hasta el empleo actual, se han caracterizado por ubicarse por debajo de los 3 SMG.

Los resultados de este estudio hacen surgir diversas vetas de investigación que merecen ser atendidas, pues en la complejidad de las relaciones entre la formación profesional y el mercado de trabajo se presentan múltiples variables que influyen en la configuración de las trayectorias laborales, mismas que requieren de un análisis e interpretación a través de otros estudios que aborden el problema bajo otros enfoques o planteamientos a fin de que sea posible un conocimiento más completo de la situación que presentan los egresados de TSUA.

## Referencias

- ANUIES (1998). *Esquema básico para estudios de egresados*. Colección: Biblioteca de Educación Superior. México: ANUIES.
- APARICI, A. et al. (2004). *Seguimiento de las trayectorias ocupacionales de los titulados por las universidades Jaume I. de Castellón, Valencia (E:G) y Alacant*. Castelló de la Plana: Publicaciones de la Universidad Jaume I.
- BAENA PAZ, G. (1994). *Calidad total en la educación superior*. México: Marc Ediciones-Universidad Latinoamericana.
- BARRÓN TIRADO, M. C. et al. (2003). "Los estudios de seguimiento de egresados en el periodo 1992-2002" en *Educación, trabajo, ciencia y tecnología, Colección La Investigación Educativa en México 1992-2002*. Reynaga Obregón, S. (coord.). México: COMIE.
- CONTRÁTESE, D. y GÓMEZ, M. (2001). *Trayectorias laborales de graduados universitarios de carreras modernas de alto estatus: La búsqueda de una inserción ocupacional genuina*. Ponencia presentada en el 5º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo, Buenos Aires, Argentina.
- DAMIÁN SIMÓN J. y ARELLANO MONT LI. J. (2009). "Calidad profesional del Técnico Superior Universitario en Administración. Una visión de graduados y empleados". *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. IX, 3, 01-32.
- DAMIÁN SIMÓN J. y LOZANO MUÑIZ S. (2009). *El trabajo docente en la formación profesional del Técnico Superior Universitario*. Caso: Universidad Tecnológica de la Costa Grande de Guerrero. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE-UV, Veracruz, Ver.
- FLORES CRESPO, P. (2007). "Respuesta de las universidades tecnológicas frente a las demandas del mercado de trabajo" en: *La Educación Superior y el mundo del trabajo*. Santiago de Chile. Ediciones del Consejo Nacional de Educación. Recuperado el 12 de enero de 2010, de [www.cse.cl/public/secciones/seccionpublicaciones/doc/58/cse\\_articulo668.pdf](http://www.cse.cl/public/secciones/seccionpublicaciones/doc/58/cse_articulo668.pdf)
- JIMÉNEZ VÁSQUEZ M. S. (2009a). "Trayectorias laborales y movilidad de los biólogos agropecuarios de la Universidad Autónoma de Tlaxcala". *Perfiles Educativos*, XXXI, 126. s/p.
- JIMÉNEZ VÁSQUEZ M. S. (2009b). "Tendencias y hallazgos en los estudios de trayectoria: una opción metodológica para clasificar el desarrollo laboral". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (1). Recuperado el 08 de diciembre de 2009, de <http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-jimenez.html>
- REYNAGA OBREGÓN, S. y RUIZ, L. E. (2003). "Estudios de Educación y Trabajo" en *Educación, trabajo, ciencia y tecnología, Colección La Investigación Educativa en México 1992-2002*. Reynaga Obregón, S. (coord.). México: COMIE.
- REYNAGA OBREGÓN, S. et al. (2003). *Educación, trabajo, ciencia y tecnología, Colección La Investigación Educativa en México 1992-2002*. Reynaga Obregón S. (coord.). México: COMIE.
- RUIZ LARRAGUÍVEL, E. (2007). "Desempeño y reconocimiento laboral del técnico con elevada formación escolarizada". *Revista de la Educación Superior*, XXXVI (1), 141.
- SILVA LAYA, M. (2006). *La calidad educativa de las universidades tecnológicas. Su relevancia, su proceso de formación y sus resultados*. México: ANUIES.
- SILVA LAYA, M. (2007). *Las universidades tecnológicas y las nuevas necesidades de calificación: el caso de la carrera de informática de la UTN*. Recuperado el 14 de diciembre de 2008, de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at10/PRE1178732685>.
- TORRES HERNÁNDEZ, M. (2008) *Universidades tecnológicas e innovación educativa*. Universidad Tecnológica de Nayarit. Recuperado el 13 de febrero de 2009, de [http://homepages.mty.itesm.mx/gvalerio/revista/equipo\\_1/marijose/innovacion\\_educativa.pdf](http://homepages.mty.itesm.mx/gvalerio/revista/equipo_1/marijose/innovacion_educativa.pdf)
- VARGAS, R. (2000). "Trayectoria profesional de los ingenieros en la industria maquiladora electrónica: el caso de Sanyo Video Componentes". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2 (2). Recuperado el 10 de diciembre de 2009, de <http://redie.uabc.mx/vol2no2/contenido-vargas.html>
- VILLA, L. y FLORES P. (2002). "Las universidades tecnológicas mexicanas en el espejo de los institutos Universitarios de tecnología franceses". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14; 17-49.
- ZABUSKY E. S. y STEPHEN B. (1996). "Redefining Success. Ethnographic Observations on the Careers of Technicians". *Broken ladders. Managerial careers in the new economy*. Osterman Paul (editor) Nueva York: Oxford University Press.



# La perspectiva de género en el sistema educativo de Jalisco: Bases para la acción

MARÍA DE LOS ÁNGELES GONZÁLEZ RAMÍREZ,<sup>1</sup> MARTA LETICIA VILLASEÑOR GARCÍA<sup>2</sup>



## Resumen

El presente escrito tiene el propósito de dar a conocer las bases normativas que reconocen la importancia de la perspectiva de género en el sistema educativo. Se mencionan los programas nacionales y estatales de desarrollo y de educación, así como la legislación nacional y estatal de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia. También se realiza una síntesis sobre los temas y las problemáticas que ha planteado la investigación en educación con perspectiva de género. Se hace además, un recorrido sobre cómo se propone el trabajo con la perspectiva de género en la formación docente.

*Descriptor:* Género, Educación, Formación, Investigación, Docentes.

## Gender Perspective in the Education System of Jalisco: Bases For Action

## Abstract

This paper is intended to show the normative foundations that recognize the importance of gender mainstreaming in the educational system. Mention the national and state programs of Education and Development, national and state legislation for the access of women to a life free of violence. There is also a synthesis of the themes and issues that research in education with a gender perspective has raised. It also conducts a tour of how it intends to work with a gender perspective in teacher education.

*Key words:* Gender, Education, Training, Research, Teaching.

Artículo recibido el 28/04/2010  
Artículo aceptado el 4/06/2010  
Conflicto de interés no declarado

- 1 Profesora investigadora del Programa de Estudios de Género. Departamento de Sociología. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara. angegon65@hotmail.com
- 2 Profesora investigadora del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio. Secretaría de Educación Jalisco. martaleticiavig@gmail.com

## Introducción

La educación es un ámbito fundamental para el desarrollo individual y colectivo de las personas y las naciones. Tal afirmación ha sido confirmada y corroborada por la humanidad en todas las formas de organización, ya sea en pequeñas comunidades o en grandes países. Es a partir de los años sesentas del Siglo XX que la teoría del capital humano resaltó el hecho de que la inversión educativa es la más rentable de las inversiones tanto para la sociedad como para el individuo; lo anterior referido en términos económicos. En la década de los noventas surgen los ejes transversales de la educación: derechos humanos, perspectiva de género, desarrollo humano, medio ambiente, construcción de ciudadanía, no violencia, entre otros.

Es a partir de estas concepciones y de los retos sociales, económicos, políticos y culturales, que el Estado se ve en la necesidad de estructurar una política educativa que dé respuesta y articule todas estas demandas. Más allá de en qué momento inicia la construcción de una política educativa, hay que reconocer, en concreto en Jalisco, que han sido diversos actores los que han impulsado distintas acciones para la construcción de esta política, ya que en nuestra entidad la academia, la sociedad civil organizada, el funcionariado, tienen la convicción de que cuando se incorporen estos ejes en el sistema educativo, se formarán personas íntegras para una sociedad verdaderamente democrática.

En este escrito nos centraremos en el eje que ha tenido que ver con la incorporación de la perspectiva de género en el sistema educativo jalisciense. Ya dijimos que la educación impulsa el desarrollo integral de las personas, en donde un requisito básico es la igualdad de oportunidades educativas. Esto lo señala Carmen Rodríguez Martínez cuando afirma que

“La igualdad en la educación busca equilibrar las desigualdades sociales, en cuanto al acceso de alumnas y alumnos al sistema educativo (ciclo cuantitativo) y con respecto al trato que éste les proporciona (equidad). A la igualdad le preocupa la opresión, la explotación y la exclusión de cualquier individuo o colectivo, porque quiere que todos los ciudadanos y ciudadanas, y no sólo algunos, alcancen la libertad, como capacidad individual de elegir y de actuar de una forma plural, porque sus opciones lo son y para ello necesitan que sus circunstancias no

les limiten en el desarrollo de su plan de vida” (Rodríguez, 2006:9).

En las siguientes páginas se presenta en tres bloques el trabajo recuperado sobre la política pública y el marco normativo de género en educación, el desarrollo de la investigación y la formación de docentes.

## Política pública y marco normativo para género en educación

La política pública de género en educación en México y en Jalisco incluye los términos de igualdad de oportunidades educativas y de igualdad y equidad entre mujeres y hombres; en este tipo de políticas el papel que juega el Estado es fundamental tanto en su construcción, aplicación, evaluación, impacto y seguimiento. Para contextualizar el punto de partida de la política pública de género en educación, a continuación se hace referencia al marco normativo que a escalas nacional y estatal está impulsando las acciones de la Secretaría de Educación en el estado, y la vinculación que a su vez tiene ésta con la Ley para la prevención de la violencia en el ámbito escolar.

El Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 considera a la persona, sus derechos y la ampliación de sus capacidades, como la columna vertebral para la toma de decisiones y la definición de las políticas públicas. Ello significa asegurar para los mexicanos de hoy la satisfacción de sus necesidades fundamentales como la educación, la salud, la alimentación, la vivienda y la protección a sus derechos humanos. En este marco, la igualdad de oportunidades educativas, profesionales y de salud es necesaria para que todos los mexicanos puedan vivir mejor y participar plenamente en las actividades productivas.

También se señala que un requisito indispensable para cumplir los objetivos del Plan Nacional de Desarrollo es contar con el compromiso y la colaboración de todos. Se requiere la participación corresponsable de los poderes ejecutivo, legislativo y judicial; de los gobiernos federal, estatales y municipales; de los partidos políticos, las organizaciones sociales y los sindicatos; del sector privado, el educativo y, sobre todo, de los ciudadanos.

El objetivo 10, que se propone reducir las desigualdades regionales, de género y entre grupos sociales en las oportunidades educativas, señala que para elevar la calidad educativa es imprescindible invertir más en educación. También lo es llevar los servicios educativos a donde más se necesitan. No bas-

ta con tener una escuela cerca de una comunidad; se necesita un entorno económico y familiar favorable para ingresar y mantenerse en ella.

De la misma manera, en el objetivo 16 se alude a eliminar cualquier discriminación por motivos de género y garantizar la igualdad de oportunidades para que las mujeres y los hombres alcancen su pleno desarrollo y ejerzan sus derechos por igual; se señala que es todavía mucho lo que pueden hacer las políticas públicas para contribuir a un avance significativo en la igualdad entre mujeres y hombres. Propiciar la suma de esfuerzos entre gobierno y sociedad para ampliar este margen de acción, de manera que alcance a más personas y regiones, es el sentido de las siguientes estrategias.

Estrategia 16.1 Construir políticas públicas con perspectiva de género de manera transversal en toda la Administración Pública Federal, y trabajar desde el Ejecutivo Federal, en el ámbito de sus atribuciones, para que esta transversalidad sea posible también en los gobiernos estatales y municipales.

Como un primer paso para lograr la equidad entre mujeres y hombres, los tres órdenes de gobierno han firmado un acuerdo mediante el cual se comprometen a asumir el principio de igualdad como eje rector de sus planes y acciones. De esta forma, se busca crear las condiciones para que todas las personas tengan las mismas oportunidades de desarrollar su potencial y se conviertan en artífices de su propio bienestar.

Para ello, se generarán canales permanentes de consulta, participación, seguimiento y rendición de cuentas, con el propósito de propiciar la igualdad entre los géneros. El primer paso es garantizar la igualdad en el acceso a los servicios de salud y educativos, a la vivienda, al desarrollo sustentable, al empleo bien remunerado y el derecho a una vida libre de violencia.

Estrategia 16.2. Desarrollar actividades de difusión y divulgación sobre la importancia de la igualdad entre mujeres y hombres, promoviendo la eliminación de estereotipos establecidos en función del género.

Para cumplir esta estrategia se deberán impulsar acciones orientadas a crear una nueva cultura en la que, desde el seno familiar, se otorgue el mismo valor a las mujeres y a los hombres. Se promoverá la erradicación de las prácticas discriminatorias hacia las mujeres, por las que desde la niñez se les asigna un papel de inferioridad y subordinación en todas las esferas de la vida cotidiana. Se trata de que a partir

de la infancia los niños y las niñas aprendan que tienen los mismos derechos y que ellos tienen las mismas capacidades y obligaciones para realizar tareas domésticas que tradicionalmente se han reservado a las mujeres.

Por su parte, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, en el objetivo 4.1, señala que se han de articular en la formación ciudadana los temas emergentes que apoyen la reflexión y actuación de los estudiantes, entre ellos el de equidad de género; además menciona que se ha de construir una cultura de convivencia y participación, igualitaria y apegada a las leyes, a partir de la experiencia escolar.

La violencia constituye la principal violación a los derechos humanos de las personas, de ahí que haya sido necesario que el Estado la reconozca y legisle en la materia para generar la política pública que contempla un conjunto de acciones a fin de prevenir, atender y erradicar la violencia. A continuación se transcriben la Ley federal y la estatal de acceso a una vida libre de violencia, y lo que corresponde a la competencia de la Secretaría de Educación Jalisco, en la materia.

*Ley general de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia*

Sección Quinta. De la Secretaría de Educación Pública

Artículo 45.- Corresponde a la Secretaría de Educación Pública:

- I. Definir en las políticas educativas los principios de igualdad, equidad y no discriminación entre mujeres y hombres y el respeto pleno a los derechos humanos;
- II. Desarrollar programas educativos, en todos los niveles de escolaridad, que fomenten la cultura de una vida libre de violencia contra las mujeres, así como el respeto a su dignidad;
- III. Garantizar acciones y mecanismos que favorezcan el adelanto de las mujeres en todas las etapas del proceso educativo;
- IV. Garantizar el derecho de las niñas y mujeres a la educación: a la alfabetización y al acceso, permanencia y terminación de estudios en todos los niveles. A través de la obtención de becas y otras subvenciones;
- V. Desarrollar investigación multidisciplinaria encaminada a crear modelos de detección de la violencia contra las mujeres en los centros educativos;
- VI. Capacitar al personal docente en derechos humanos de las mujeres y las niñas;

- VII. Incorporar en los programas educativos, en todos los niveles de la instrucción, el respeto a los derechos humanos de las mujeres, así como contenidos educativos tendentes a modificar los modelos de conducta sociales y culturales que impliquen prejuicios y que estén basados en la idea de la inferioridad o superioridad de uno de los sexos y en funciones estereotipadas asignadas a las mujeres y a los hombres;
- VIII. Formular y aplicar programas que permitan la detección temprana de los problemas de violencia contra las mujeres en los centros educativos, para que se dé una primera respuesta urgente a las alumnas que sufren algún tipo de violencia;
- IX. Establecer como un requisito de contratación a todo el personal de no contar con algún antecedente de violencia contra las mujeres;
- X. Diseñar y difundir materiales educativos que promuevan la prevención y atención de la violencia contra las mujeres;
- XI. Proporcionar acciones formativas a todo el personal de los centros educativos, en materia de derechos humanos de las niñas y las mujeres y políticas de prevención, atención, sanción y erradicación de la violencia contra las mujeres;
- XII. Eliminar de los programas educativos los materiales que hagan apología de la violencia contra las mujeres o contribuyan a la promoción de estereotipos que discriminen y fomenten la desigualdad entre mujeres y hombres;
- XIV. Diseñar, con una visión transversal, la política integral con perspectiva de género orientada a la prevención, atención, sanción y erradicación de los delitos violentos contra las mujeres;
- XV. Celebrar convenios de cooperación, coordinación y concertación en la materia, y

*Ley de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia del estado de jalisco*

Sección Quinta. De la Secretaría de Educación  
 Artículo 29. Corresponde a la Secretaría de Educación, además de lo establecido en otros ordenamientos:

- I. Promover dentro de la política educativa estatal los principios de igualdad, equidad y no discriminación entre mujeres y hombres y el respeto pleno a los derechos humanos;
- II. Desarrollar e implementar programas educativos, que fomenten la cultura de una vida libre de violencia contra las mujeres, así como el respeto a su dignidad;

- III. Promover la investigación multidisciplinaria encaminada a conocer y analizar la violencia ejercida contra las mujeres en los centros educativos, así como su impacto en la deserción y desempeño escolar;
- IV. Capacitar al personal docente en materia de derechos humanos de las mujeres;
- V. Formular y aplicar programas que permitan la prevención, detección, atención y erradicación temprana de los problemas de violencia contra las mujeres en los centros educativos;
- VI. Promover la difusión de materiales educativos que promuevan la prevención, atención y erradicación de la violencia contra las mujeres, y

Gabriela Delgado (citado en Bertely, 2003) señala que

“La política educativa actual utiliza el incremento de la cobertura como la estrategia fundamental para lograr la equidad en la educación de niñas y niños; analiza la permanencia de las niñas en el paso de la educación básica, a la media y a la superior. Para lograr la equidad de género se plantea como desafío aumentar la calidad de la educación, incluyendo la formación del magisterio y la necesidad de que las autoridades educativas colaboren con diferentes instancias de educación informal y el movimiento de mujeres” (p. 494).

Con los elementos que se recuperan del marco normativo del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, el Programa Sectorial de Educación y las leyes de acceso a una vida libre de violencia, la política pública sobre género y educación tendrá que articular los otros ejes transversales: derechos humanos, no violencia, desarrollo humano, medioambiente, construcción de ciudadanía.

### **La investigación de género en educación**

Sabemos que el conocimiento se basa en la investigación y que la incorporación de la perspectiva de género en educación revisa la categoría de género, sus orígenes, sus sentidos, sus repercusiones teóricas y sus alcances para la vida de mujeres y hombres. Se asocia a una forma particular de redefinir las relaciones entre los sexos para dar cabida a diversos niveles de comprensión de la realidad social/política/profesional del campo de interés. Se aborda como base de toda política social

organizada a favor de la igualdad que reconoce la diferencia.

El género es una categoría de estudio cada vez más utilizada en las ciencias sociales. Se refiere a las construcciones culturales subjetivas que son elaboradas alrededor de los sexos femenino y masculino. La perspectiva de género tiene como centro el estudio de las razones de esta subordinación y la propuesta de fundamentos para transformarla positivamente. Esta perspectiva implica reconocer que una cosa es la diferencia sexual y otra cosa son las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales que se construyen tomando como referencia a esa diferencia sexual. Sobre los estudios que nos ocupan, Carme Rodríguez Martínez (2006), afirma que

“Las relaciones de género han sido estudiadas y analizadas, y se ha producido suficiente teoría que nos muestra cómo la institución educativa, en sus prácticas y contenidos, colabora en la producción de un modelo humano que asume unas relaciones de dominio del sexo masculino sobre el femenino. Hay unas estrechas relaciones entre conocimiento, identidad de género y poder; sin embargo, sigue siendo un tema menos presente en el análisis crítico curricular, porque no se concibe la compleja dinámica que existe y que lo relaciona con las diferentes desigualdades [...] Conceptos como patriarcado, género, androcentrismo se convierten en instrumentos cruciales para cambiar radicalmente la forma de comprensión de la existencia humana, al aportar la variabilidad de las identidades sexuales en el tiempo y en el espacio, y su definición como construcciones sociales. Las mujeres se convierten en sujetos con nombre y voz propia” (pp. 10-11).

Gabriela Delgado (citado en Bertely 2003:467) afirma que en 1993 el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), “incorporó los estudios relativos a las mujeres en los estados del conocimiento, ubicándolos en el área referida a la cultura”, y que para 1995 “se mantienen como línea reciente de investigación en la medida en que existían pocos resultados de investigación específicos con perspectiva de género”. Señala que el COMIE reporta la existencia de 114 trabajos catalogados en el rubro de educación y género. Delgado presenta un análisis de 257 referencias localizadas. Los trabajos parten de categorías derivadas de las temáticas de las investigaciones

“...magisterio y académicas, normal y normal

superior, currículum oculto, aula, currículo formal, materiales educativos, libros de texto, metodologías, nuevas tecnologías, acceso en los niveles del sistema educativo: básico, medio y superior y, por último, medios de comunicación” (p. 488).

Además, analiza otros campos y áreas, tales como historia de las mujeres, analfabetismo y población sin instrucción, educación indígena, educación informal, educación y trabajo, orientación vocacional.

La mayor parte de estos trabajos fueron planeados como hipótesis –considerados no obstante por sus autoras como investigaciones–, utilizaban la categoría de género como un instrumento conceptual, herramienta metodológica y/o de intervención para abolir asimetrías. Casi todos los reportados consistían en ensayos o reflexiones personales y las pocas investigaciones encontradas abordaban temáticas como la igualdad de oportunidades, usos del lenguaje, la historia del magisterio y el sexismo en los libros de texto.

La clasificación de los trabajos en aquel momento se hizo de la siguiente manera: los que tomaban a las mujeres como categoría de análisis o utilizaban la variable sexo; los que partían de cuestionamientos emanados del movimiento feminista y los que consideraban la categoría de género como una construcción histórico cultural y de relaciones de poder (Bertely, 2003:467-468).

En la investigación con perspectiva de género en educación, el compromiso estriba en que la propuesta es transformar los patrones culturales y proponer nuevos modelos de relación educativa.

### **Género en la formación y actualización de docentes**

La perspectiva de género tiene un papel primordial: hacer que los distintos individuos se planteen la necesidad de analizar y reconocer su responsabilidad escolar al transmitir valores, actitudes y conocimientos que mantienen las inequidades entre los géneros; son las y los docentes quienes transmiten y reproducen los roles y estereotipos tradicionales, el sexismo, la discriminación, la desigualdad de género y de oportunidades.

“...los estudios de género están haciendo visible lo invisible a través de estudios, investigaciones y grupos de apoyo que se traducen en prácticas transformadoras de la vida cotidiana,

tales como la irrupción de la mujer en la vida laboral, el acceso a la educación secundaria y universitaria, la presencia femenina en el ámbito político, las transformaciones en las relaciones familiares y conyugales, la revisión de los conceptos tradicionales de la fidelidad, del erotismo, los diferentes cuestionamientos que traen actualmente las organizaciones de la vida doméstica; prácticas que se traducen también en apertura de oportunidades para las mujeres de luchar en el plano político por normas más justas para mujeres, la denuncia permanente, la promulgación de la ley sobre la violencia intrafamiliar, la existencia de grupos de autoayuda” (Lovering, 1998:9).

La formación del profesorado que intente desarrollar las capacidades de la persona, ha de plantearse de una manera muy diferente: centrarse en el proceso de formar un profesorado consciente y sensible, que se concentre en el análisis de su forma de actuar, y las razones por las que actúa, para así reconocer cómo en su vida cotidiana y laboral reproduce el sistema de prejuicios de sexo que impiden el desarrollo integral de las personas y de sociedades igualitarias y democráticas.

Erradicar prácticas sexistas en la escuela mexicana implica un gran reto, teniendo en cuenta que más de un millón de personas ejercen como profesores y profesoras de preescolar, primaria o secundaria. Desde hace algunos años se vienen desarrollando acciones en este sentido, destacando la incorporación de género como contenido en algunos programas de estudio, el diseño de materiales educativos con esta orientación y cursos de actualización a profesoras de preescolar. No basta con modificar el currículum. Como lo reconocen los especialistas en el tema, no importa qué tan bien diseñados estén los programas de estudio: en tanto el profesorado no cambie, todo seguirá igual en el salón de clase (González, 2002).

Las investigaciones con perspectiva de género en educación pueden ser hechas desde dos enfoques; el primero con respecto a sí mismos: sus condiciones, trayectorias... el segundo, en relación con sus estudiantes y los procesos educativos. Este segundo enfoque ha hecho evidente el papel del profesorado como transmisor de roles y estereotipos en el aula y en la escuela, por lo que se considera esencial incidir directamente en la formación de éstos desde la perspectiva de género.

## Consideraciones finales

Hablar de género en educación se refiere a que niñas y niños, mujeres y varones sean capaces de comenzar a transformar patrones valorativos y de conducta que les permita efectivamente adquirir diferentes destrezas y habilidades desde el respeto a sus diferencias sexuales y de género, como un principio pedagógico que enriquezca a las personas. Este es el propósito de transversalizar la perspectiva de género como política pública.

En el caso de la investigación de género en educación, se puede decir que en Jalisco hay resultados debido al compromiso personal y laboral de los y las investigadoras. Diversas investigaciones reportan que si se incluye la transversalidad de género, en sus marcos de referencia, así como en la metodología y la interpretación de datos, la investigación podrá dar cuenta de las distintas variables que van a permitir conocer los indicadores que lleven a precisar la manera en que se reproduce la brecha de género en diversos ámbitos educativos.

Para la profesionalización del magisterio es necesario dotar a los docentes de herramientas conceptuales, didácticas y metodologías que les permitan la revisión de su actuar en el aula, así como buscar el trato equitativo e igualitario de su relación con sus estudiantes y de ellos entre sí, y de la relación con sus iguales, el uso de un lenguaje incluyente hacia su alumnado, todo ello mediante la sensibilización, capacitación y formación en perspectiva de género, que esté disponible en las instancias de formación, profesionalización y actualización de magisterio.

Para avanzar en la política pública de género y educación se requiere de la vinculación entre los diferentes ámbitos de gobierno: federal, estatal y municipal; además de la academia, y de la sociedad civil organizada. Esto implica generar canales permanentes de consulta, participación, seguimiento y rendición de cuentas, que garanticen la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, su pleno desarrollo, y el ejercicio de sus derechos.

## Bibliografía

- BERTELY BUSQUETS, María (2003). *Educación, derechos sociales y equidad*. T II. Educación y género. Educación de jóvenes y adultos. México: COMIE.
- GONZÁLEZ JIMÉNEZ., R. M. (2002). “Género y Educación: Resignificando una historia. Formación del profesorado de educación básica”. *Decisio* (2). Pátzcuaro: CREFAL, consultada en línea: <http://tariacuri.crefal.edu.mx/decisio/inicio.php>

LOVERING DORR., A., y SIERRA, Gabriela. (1998). *El currículum oculto de género. educar* (7) pp. 8-19.

RODRÍGUEZ MARTÍNEZ., C. (2006). *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*. Madrid: Akal.

*Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. Ley de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia del Estado de Jalisco.*

*Plan Nacional de desarrollo 2007-2012*. México: Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos.

Secretaría de Educación Pública. Decreto por el que se aprueba el *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. Presidencia de la República. Jueves 17 de enero de 2008 diario oficial (tercera sección).



# Salud mental y bienestar psicológico en los estudiantes universitarios de primer ingreso de la Región Altos Norte de Jalisco

MARÍA DE LA LUZ PÉREZ PADILLA, ANTONIO PONCE ROJO, JORGE HERNÁNDEZ  
CONTRERAS, BERTHA ALICIA MÁRQUEZ MUÑOZ<sup>1</sup>



## Resumen

La salud mental y el bienestar psicológico de los estudiantes que recién ingresan a la universidad son esenciales para un óptimo desarrollo en esta etapa de su vida. Este estudio exploratorio se realizó en la región Altos Norte del estado de Jalisco con estudiantes de primer ingreso del Centro Universitario de los Lagos. Un total de 243 estudiantes contestaron los cuestionarios en donde auto reportaron ser individuos sanos, aunque con algunas conductas de riesgo como la falta de deporte o dormir bien. En general, su bienestar psicológico tanto subjetivo como material lo consideran de moderado a alto, reportando puntajes ligeramente más bajos en el bienestar académico; respecto a sus necesidades psicoeducativas expresaron requerir información y orientación sobre el proceso de titulación e incorporación al trabajo y mostraron menos interés en recibir información sobre tutorías y métodos de estudio. Reportaron en su mayoría no tener distrés psicológico.

*Descriptores:* Salud mental, Bienestar psicológico, Necesidades psicoeducativas, Estudiantes de primer ingreso.

## Mental Health and Psychological Well-being in College Freshmen of the Altos Norte Region of Jalisco

## Abstract

Mental health and psychological well-being of students just entering college, are essential for optimal development at this stage of his life. This exploratory study was conducted in the Altos Norte Region of Jalisco with freshmen students at the Centro Universitario de los Lagos. A total of 243 students answered the questionnaire in which self-reported being healthy, albeit with some risk behaviors such as lack of sport or sleep well. In general, psychological well-being as subjective as the material is considered moderate to high, reporting slightly lower scores in the academic well-being, respect to their expressed needs require psychoeducational information and guidance on the certification process and assignment and showed less interest in receiving information about tutoring and study methods. Mostly reported to have no psychological distress.

*Keywords:* Mental Health, Psychological Wellbeing, Psychoeducational Needs, Newcomer Students.

Artículo recibido el 2/05/2010  
Artículo aceptado el 19/06/2010  
Conflicto de interés no declarado

<sup>1</sup> Departamento de Humanidades, Artes y Culturas Extranjeras, Centro Universitario de los Lagos, Universidad de Guadalajara, México. mperez@lagos.udg.mx, aponcerojo@gmail.com, jorgeh@lagos.udg.mx, aliciamarquez@psicologos.com

## Introducción

Parte importante del ser humano es la salud mental ya que, gracias a ella, cada individuo es capaz de interactuar de manera adecuada en su ambiente familiar, emocional, social y físico. El funcionamiento mental favorable es atribuido a diversos aspectos de la vida del individuo, que de manera integral contribuyen al bienestar psicológico. Al respecto, Morales (1999) señala que

“Un individuo sano es aquel que presenta un buen equilibrio entre su cuerpo y su mente, y se halla bien ajustado a su entorno físico y social; controla plenamente sus facultades físicas y mentales, puede adaptarse a los cambios ambientales (siempre que no excedan a los límites normales) y contribuye al bienestar de la sociedad según su capacidad”.

Cuando un individuo cuenta con una buena salud mental, existe un mayor despliegue de sus potencialidades que se verán reflejadas en su convivencia, trabajo y recreación. En la actualidad puede parecer difícil mantener un equilibrio mental sano debido a la diversidad de agentes estresantes como la excesiva carga de trabajo, las múltiples responsabilidades o la falta de una economía favorable. En encuestas realizadas a familias con carencias económicas manifestaron mayor prevalencia de depresión y trastornos de ansiedad (Sandoval, J. M. y Richard, M. P., 2005).

De acuerdo con la Secretaría de Salud (SSA, 2006), en los últimos diez años se han incrementado los porcentajes de trastornos relacionados con la salud mental: 8% de las enfermedades corresponden al área neuropsiquiátrica; 4 millones de personas padecen depresión; 6 millones presentan problemas relacionados con el consumo de alcohol; el 10% de adultos mayores de 65 años sufren cuadros demenciales; mientras que el 15% de la población entre 3 y 12 años padece algún tipo de trastorno mental o de conducta. En general, en México de cada 100 millones de personas, el 15% padece algún trastorno de salud mental, proporción que equivale a una sexta parte de nuestra población.

Iniciar el estudio de una carrera profesional puede ser una fuente de estrés que acecha el bienestar psicológico, el cual se puede resultar comprometido en el aprovechamiento académico, en la salud física o en la salud mental. Es necesario que quienes inician una profesión, además de estar convencidos de

la carrera elegida, se encuentren mentalmente sanos para que así tengan una mayor capacidad de afrontamiento de las situaciones que se presentan a lo largo de este periodo; ello como un factor protector que el propio estudiante pondrá en práctica ante las demandas que implica estudiar una carrera (Cano, 2008).

El estrés psicológico y el desgaste emocional pueden aparecer con mayor facilidad en estudiantes con hábitos de salud desfavorables, es decir, dejando de lado el cuidado adecuado de su persona, con aspectos como la deficiente alimentación, el consumo de alcohol y tabaco, el poco tiempo de sueño, entre otros. En Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS) de la Universidad de Guadalajara, se realizó un estudio donde se evaluó la percepción de la calidad de vida y el estilo de vida saludable 405 estudiantes, desde la perspectiva del modelo de universidades promotoras de la salud. Se encontró que, en general, los estudiantes de todas las carreras cuidan su salud, aunque en algunos casos no la cuidaban en absoluto. En relación con la salud emocional, la mayoría de los estudiantes encuestados refirieron haber padecido moderadamente sentimientos de ansiedad, depresión e irritabilidad. (Meda Lara y cols., 2008).

Velázquez (2008), en un estudio realizado en la Universidad Mayor de San Marcos, en Lima, Perú, sostiene que los estudiantes al iniciar una carrera comienzan a enfrentarse a una serie de demandas sociales y académicas, para las que debe tener un repertorio favorable de conductas asertivas y bienestar subjetivo que les permita un adecuado manejo interpersonal de situaciones sociales. Ello aportará sentimientos de tranquilidad y optimismo suficientes para desarrollar estrategias de afrontamiento ya que existe una relación significativa entre bienestar psicológico y rendimiento académico.

Por su parte Freuderberger (citado por Salanova, 2005) hace referencia que el bienestar psicológico en el estudiante puede verse obstaculizado por el denominado *burnout*, siendo este estado una “combinación de cansancio emocional crónico, fatiga física, pérdida de interés por la actividad laboral (y) baja realización personal”. Este síndrome ha sido ampliado y enfocado no sólo en el ámbito ocupacional sino también en las actividades de estudio, el llamado *burnout académico*, de modo que diversos estudios han demostrado que los alumnos se “queman” psicológicamente debido a sus estudios, mostrando niveles de agotamiento y falta de eficacia con respecto a sus actividades escolares.

Polo (1996), concluyó que el bienestar psicológico se ve desfavorecido ante la presencia del estrés producido en los alumnos de primer ingreso ante la creencia de que habrá una mayor cantidad de carga en trabajos y una falta de tiempo para cumplir con sus actividades académicas. Sin embargo, esta autora demostró que los alumnos de cursos más avanzados adquieren algún tipo de mecanismo de afrontamiento el cual produce disminución de estrés, lo cual crea un equilibrio en el estado emocional favoreciendo el bienestar psicológico.

Los factores protectores también ayudan a salvaguardar la salud mental de los sujetos; se definen como las características personales y elementos del ambiente, o la percepción que se tiene sobre ellos, capaces de disminuir los efectos negativos que el estrés puede tener sobre la salud y el bienestar (Zaldívar, 2002). Dichas características son adquiridas a lo largo del desarrollo, las cuales pueden ser brindadas las personas quienes rodean al individuo de una forma más directa, como los miembros del núcleo familiar, o también pueden ser adquiridas por la propia capacidad y motivación del individuo.

Otro factor protector es la denominada *resiliencia*. El término tiene su origen en el latín *resilio*, que significa volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar. Es utilizado en Física como la capacidad de los materiales para resistir la presión. Dicho término ha sido adaptado en las ciencias sociales. Rutter (1993, citado por Muñoz y Sotelo, 2005) menciona que las personas con resiliencia se caracterizan por ser individuos sanos y que alcanzan el éxito a pesar de nacer y vivir en situaciones de alto riesgo.

Cohen (1999), sostiene que otro factor que favorece la salud mental es el afrontamiento, el cual "tiene la finalidad de prevenir, retardar, evitar o controlar la tensión y el estrés. Esta conducta no es inusual o rara; en realidad toda la gente la emplea en algún momento". Actúa como protector de la descompensación psicológica y fisiológica, por medio de la incorporación de respuestas de acción a los procesos cognoscitivos, emocionales y perceptuales.

Diversos estudios citados por Oblitas (2006) han encontrado que el apoyo social sirve como mecanismo para amortiguar los efectos negativos que provoca el estrés, por ejemplo, en estudios con personas con problemas cardiovasculares, de cáncer o el síndrome del *burnout*. El apoyo social reduce los síntomas de malestar y promueve estados de ánimo favorables para el afrontamiento de las dificultades tanto físicas como sociales.

Fromm (1970) afirmó que "el pensamiento lógico no es racional si es puramente lógico y no lo guía el interés por la vida y el estudio del proceso total del vivir en toda su concreción y con todas sus contradicciones". Es decir, la salud mental positiva permite enfrentar las tensiones de la vida diaria, realizar mejor el trabajo, tener mejores relaciones con las personas del entorno y estar satisfechos de ello. En el caso de los estudiantes, se esperaría que, además de una satisfactoria salud, presentaran un favorable aprovechamiento escolar, adquiriendo mejores conocimientos y un mayor desenvolvimiento, lo cual generará una mayor calidad de vida.

El bienestar psicológico es "un concepto ligado a la percepción subjetiva que tiene un individuo respecto a los logros conseguidos por él, y su grado de satisfacción personal con sus acciones pasadas, presentes y futuras" (Diner y cols., 1999, citado por Velázquez y cols., 2008). Este bienestar psicológico se produce en relación con un juicio cognitivo que la persona hace acerca de sus logros, lo que a su vez influye en la conducta dirigida al logro de metas y propósitos, siendo por ello un factor de motivación intrínseca para el estudiante.

La percepción de las personas acerca de su propia eficacia se utiliza como un requisito fundamental para desarrollar con éxito las acciones conducentes al logro de los objetivos personales. Dicha percepción se denomina autoeficacia, término introducido a la Teoría Social Cognitiva Bandura (1977). De acuerdo con esta teoría, la autoeficacia ejerce una profunda influencia en la elección de tareas y actividades, en el esfuerzo y perseverancia de las personas cuando se enfrentan a determinados retos y en las reacciones emocionales que experimentan ante situaciones difíciles. Las creencias de autoeficacia representan un mecanismo cognitivo que media entre el conocimiento y la acción, y determina, junto con otras variables, el éxito de las propias acciones (Olivari y Urra, 2007). Asimismo, es de vital importancia dotar a cada individuo de elementos que le permitan incorporar nuevos conocimientos, desarrollar nuevas competencias y modificar sus conductas, considerando que el cambio y la adaptación se convertirán en agentes indispensables en sus procesos de desarrollo a lo largo de las etapas de la vida.

En general en México existe un alto grado de riesgos en los jóvenes que ingresan a la educación superior. En un estudio realizado por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), se observó que los estudiantes universitarios tienen un mayor con-

sumo de alcohol, factor asociado con diversas problemáticas que hacen que los estudiantes universitarios no mantengan un favorable desenvolvimiento académico (Díaz y cols., 2008).

En este contexto, el objetivo del presente estudio es identificar las características psicosociales de la población universitaria de primer ingreso del Centro Universitario de los Altos para la detección de necesidades psicoeducativas según el grado de importancia percibido por los estudiantes. Además, se intenta conocer su percepción sobre su bienestar psicológico y material, así como identificar factores de riesgo en cuanto a su salud mental diferenciando los casos y no casos de distrés psicológico a través de la evaluación de la percepción de su salud. Se espera que los resultados que se obtengan contribuyan a la toma de decisiones escolares en aras de que se realicen las intervenciones apropiadas de acuerdo con las necesidades detectadas.

## Materiales y Métodos

### Participantes

Este estudio se aplicó a los estudiantes de nuevo ingreso de las carreras de licenciatura del Centro Universitario de los Altos al inicio del calendario escolar 2009 A. El cuestionario se aplicó por carrera a través de los coordinadores de carreras respectivos, habiéndolo contestado 243 (85.6 %) del total de 284 alumnos inscritos de primer ingreso en ese ciclo. Participaron 130 mujeres y 113 hombres, con un rango de edades de entre 19 y 45 años, con un promedio de 21.43 años. Setenta y un estudiantes eran de la sede San Juan de los Lagos de las carreras de Psicología, Derecho Semiescolarizado y Sistemas de Información, y 172 de la sede Lagos de Moreno de las carreras de Psicología, Derecho, Mecatrónica, Administración Industrial, Bioquímica, y Electrónica y Computación. Éstas fueron el total de carreras con inscripción abierta en la oferta académica del citado ciclo escolar en el Centro Universitario de los Lagos. En la sede San Juan participaron 39 mujeres y 32 hombres y en Lagos de Moreno participaron 91 mujeres y 81 hombres.

### Instrumentos

Se utilizó una ficha de identificación, el Cuestionario de Necesidades Psicoeducativas de González de Rivera y Revuelta; la Escala de Bienestar Psicológico de Sánchez-Canovas (1998); y el Cuestionario General de Salud de Goldberg en su versión de 28 preguntas.

La ficha de identificación contenía preguntas sobre aspectos sociodemográficos e información escolar. El Cuestionario de Necesidades Psicoeducativas de González de Rivera y Revuelta, consta de 15 reactivos que evalúan necesidades de apoyo educativas y psicológicas. La escala de Bienestar Psicológico de Sánchez-Canovas (1998), consta de 65 reactivos con respuestas que van de 1 a 5 de acuerdo con la frecuencia; además, se divide en 4 subescalas: Bienestar psicológico subjetivo con 30 reactivos; Bienestar material con 10 reactivos; y Bienestar académico, con 10 reactivos. Esta última fue suplemento de la subescala de relaciones de pareja el cual no se utilizó. Por último, el Cuestionario de Salud de Goldberg basado en la versión Medina-Mora de 28 reactivos, consta de 4 subescalas: 1. Depresión Leve, 2. Somatización, 3. Ansiedad y 4. Ideación Suicida. Cada subescala tiene cuatro opciones del 1 al 4 que van desde los síntomas que no se presentan, hasta los síntomas que aparecen mucho más de lo habitual. Una puntuación total de  $5 \leq$  es considerada un no-caso, y una de  $\geq 6$  se considera un caso, es decir, la presencia de distrés psicológico.

### Procedimiento

Tanto los tutores como los coordinadores de carrera aplicaron el instrumento de manera colectiva por grupos de carreras y los estudiantes contestaron la batería de instrumentos sin control de tiempo, la aplicación duró aproximadamente 45 minutos. Los aplicadores informaron a los estudiantes del propósito del estudio al inicio de la encuesta.

## Resultados

En cuanto a los datos obtenidos en las variables sociodemográficas, participaron 243 alumnos; sus edades oscilaron entre 18 y 45 años, con un promedio de 21.44 años, todos ellos alumnos de primer ingreso de las carreras de Derecho, Mecatrónica, Sistemas de Información, Administración Industrial, Bioquímica, e Ingeniería en Electrónica y Computación y Psicología.

Del total, 53.50% fueron mujeres ( $n=130$ ) y el 46.50% hombres ( $n=113$ ). En relación al estado civil, el 91.36% ( $n=222$ ) reportaron ser solteros; casados, el 4.94% ( $n=12$ ); separados, el .41% ( $n=1$ ); en unión libre, el .82% ( $n=2$ ); madres solteras, el .41% ( $n=1$ ); y no especificaron, el 2.06% ( $n=5$ ). El 44.75% vive con 4 y 5 personas en su casa; el 24.51% vive con 6 a 7 personas; y el 15.95% vive con entre 1 y 3 personas en la

**Tabla 1. Principales conductas no saludables del estilo de vida**

Conductas no saludables del estilo de vida	Frecuencia	Porcentaje
Hacer poco o ningún ejercicio	107	44.03
Dormir menos de ocho horas al día	57	23.46
Ansiedad	45	18.52
Sobrepeso	42	17.28
Tristeza/Depresión	33	13.58

Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta.

casa. El 87.24% de los estudiantes menciona que sus padres mantienen el hogar económicamente y sólo el 12.35% se mantienen económicamente por sí mismos. El 72.55% vive en casa propia; el 16.86% renta casa; el 5.49% vive en casa prestada; y el 5.10% vive en casa que se está pagando.

El promedio escolar reportado por los estudiantes fue de 81.05, con calificación máxima de 97.45 y mínima de 68. En cuanto al lugar de procedencia, 60.63% de los estudiantes provienen de las preparatorias de la Universidad de Guadalajara del estado de Jalisco y el 39.37% de bachilleratos de otras instituciones de educación media superior como CONALEP, CBTIS, etc. De los estudiantes que proceden de preparatorias de la Universidad de Guadalajara, 34.42% (n= 53) provienen de la Preparatoria Regional de Lagos de Moreno y el 24.03% (n= 37) de la Preparatoria Regional de San Juan de los Lagos.

La Figura 1 muestra la percepción que tienen sobre su salud: el 85.6% de los sujetos considera tener una buena salud, 11.52% la considera regular, y el 2.88% no especificó.

En la Tabla 1 se observa que las conductas no saludables que se reportaron con más frecuencia por los estudiantes de nuevo ingreso son "hacer poco o ningún ejercicio" con un 44.03% y "dormir menos de ocho horas" con un 23.46%, enseguida, las conductas

de ansiedad con 18.52%; sobrepeso con 17.28%; y tristeza/depresión con 13.58%.

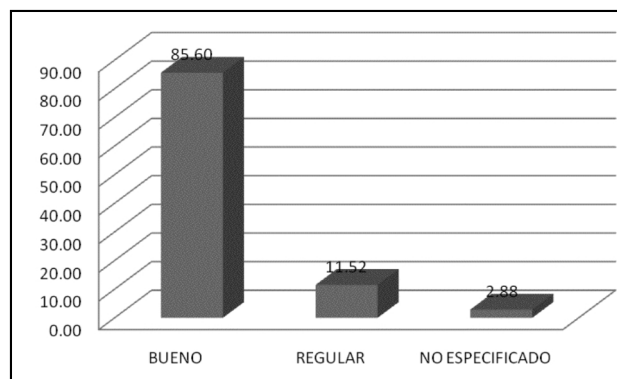
En la Tabla 2 se puede observar que las principales necesidades psicoeducativas reportadas por los estudiantes de nuevo ingreso están relacionadas con la orientación sobre la titulación (72.84%); la orientación laboral previa al término de la carrera (71.60%); la formación de habilidades de estudio (68.31%); información sobre los planes de estudio (65.43%); y la necesidad de orientación personalizada al propio programa de estudio o facultad (62.96%).

En cuanto al bienestar psicológico, se observó que en un porcentaje considerable en las diferentes escalas de bienestar los alumnos de nuevo ingreso se perciben medianamente satisfechos: Subjetivo (47.33%), Académico (52.16%) y Material (58.85%); siguiendo con un 42.39% que consideran tener un nivel de bienestar subjetivo alto. Son pocos los estudiantes que consideran tener un bienestar bajo en las tres subescalas, 9.88%, 13.17% y 7.0% respectivamente.

Respecto de percepción general que tienen sobre su salud, de acuerdo con cuestionario aplicado, en las diferentes subescalas se encontró lo siguiente: síntomas somáticos (97%); ansiedad-insomnio (93.83%); depresión leve (100%) e ideación suicida (97.9%) presentan no caso, es decir no reportan malestares significativos como para requerir una intervención psicológica. El porcentaje de casos más alto fue en los síntomas de ansiedad-insomnio con un 6.17% del total de los alumnos. Sin embargo, aparecieron 3 casos con síntomas somáticos y 4 con ideación suicida (ver Tabla 4 y Figura 2).

## Conclusiones

Los resultados de este estudio nos indican que la población estudiantil de primero ingreso reporta ser sana en términos generales, aunque un porcentaje significativo el 40% no realiza ningún tipo de ejercicio y un 23.46% duerme menos de ocho horas, lo cual se sabe que, con el tiempo, puede tener efectos



**Figura 1. Percepción del estado de salud de los estudiantes**

Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta.

**Tabla 2. Principales necesidades psicoeducativas percibidas por los estudiantes de nuevo ingreso**

Principales necesidades psicoeducativas	Frecuencia	Porcentaje
Orientación académica previa al término de la carrera sobre alternativas de titulación, trámites administrativos, padrón de tutores y asesores.	177	72.84
Orientación laboral previa al término de la carrera: elaboración de curriculum, bolsa de trabajo, entrevista de trabajo, etc.	174	71.60
Formación en técnicas, habilidades y planificaciones del estudio, estrategias de aprendizaje.	166	68.31
Información, asistencia y apoyo acerca de los planes de estudio y las características psicoeducativas que se requieren en cada uno.	159	65.43
Disponer de orientación personalizada de profesores y/o alumnos a la propia facultad: tutorías.	153	62.96

Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta.

negativos en la salud y en el rendimiento de los estudiantes.

Se observó inconsistencia entre los resultados del Cuestionario General de Salud y el autorreporte de estilo de vida no saludable. Un porcentaje de 13.58% reporta experimentar ansiedad y depresión que no se reflejan en el Cuestionario General de Salud, ya que en este último sólo un 6.17% experimenta ansiedad y 1.6% ideación suicida. Este último cuestionario es más preciso en las preguntas sobre los diferentes síntomas y la frecuencia con que el estudiante universitario los experimenta.

En relación con las necesidades psicoeducativas, a pesar de recién incorporarse a sus estudios universitarios, los estudiantes manifiestan preocupación por aspectos como la orientación académica sobre los trámites de titulación, trámites administrativos, padrón de tutores y asesores y en orientación laboral previa al término de la carrera. Esto puede ser debido a que en el momento en que se aplicó este instrumento los alumnos todavía no sabían con precisión cuáles iban a ser las demandas y necesidades a resolver una vez enrolados en sus actividades académicas, por lo que sería necesario aplicar este estudio una vez que los estudiantes tengan más tiempo en sus estudios.

Otro punto a considerar para futuros trabajos en esta línea de investigación es realizar un análisis de re-

sultados por carrera para identificar posibles diferencias por áreas del conocimiento. Los resultados del presente estudio tienen ese límite pues no se realizó dicha comparación por exceder los objetivos del mismo.

Realizar este tipo de estudios con los estudiantes de primer ingreso permite identificar cuáles deben ser las áreas en las que la universidad debe poner más atención para la orientación y servicios educativos que se prestan a esta población que es vulnerable a la deserción escolar y a presentar problemas emocionales por el estrés que experimentan al recién ingresar a la universidad ya que un número considerable de alumnos vienen de otras regiones a estudiar su licenciatura a este centro Universitario.

A pesar de identificar algunas conductas no saludables, los estudiantes de primer ingreso se consideran con bienestar en términos medio a alto. Muestra, no obstante, puntajes más bajos en el bienestar académico. Esto se explica por todas las implicaciones que tiene el recién incorporarse a la vida universitaria como ya se mencionó en la bibliografía revisada. La información obtenida en este estudio permite la planeación de programas de intervención para apoyar a los estudiantes de acuerdo con las necesidades y condiciones que aquí se reportan; ello podría conducir a un mayor aprovechamiento académico y a prevenir problemas de salud tanto física como men-

**Tabla 3. Nivel general de bienestar psicológico**

Nivel de satisfacción	Escala de bienestar subjetivo		Escala de bienestar académico		Escala de bienestar material	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	24	9.88	32	13.17	17	7.00
Medio	115	47.33	127	52.16	143	58.85
Alto	103	42.39	79	32.51	80	32.92

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta.

Tabla 4. Percepción general de su salud

	Síntomas somáticos		Ansiedad-Insomnio		Depresión leve		Ideación suicida	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
No Caso	238	97.94	228	93.83	243	100	238	97.9
Caso	3	1.23	15	6.17	0	0	4	1.6

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta.

tal, todo lo cual tiene repercusiones en la vida de los individuos y en la sociedad en general.

## Referencias

- COHEN, R. (1999). "Salud mental para víctimas de desastres. Manual para trabajadores". Organización Panamericana de la Salud: Manual Moderno.
- CANO, M. A. (2008). "Motivación y Elección de Carrera". *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. 5, 13, 6-9. Recuperado el 15 Junio 2009 de: [http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-75272008000100003&lng=pt&nrm=](http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272008000100003&lng=pt&nrm=)
- DE LA FUENTE, R. (1997). *Salud mental en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- DÍAZ, A. DÍAZ, L. R., HERNÁNDEZ, C. A., NARRO, J., FERNÁNDEZ, H., y SOLÍS (2008). "Prevalencia del consumo riesgoso y dañino de alcohol y factores de riesgo en estudiantes universitarios de primer ingreso". *Salud Mental*. 31, 271-282. Recuperado el 16 Junio 2009 de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/582/58231404.pdf>
- FROMM, E. (1970). *La revolución de la esperanza*. México: Fondo de Cultura Económica, México.
- MEDA-LARA, R., SANTOS, F., LARA, B., VERDUGO, J. C., PALOMERA, A. y VALDEZ, M. D. (2008). "Evaluación de la percepción de calidad de vida y el estilo de vida en estudiantes desde el contexto de las universidades promotoras de la salud". *Revista de Educación y Desarrollo*, 5-18. Recuperado el 25 Julio 2009 de: [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/8/008\\_Meda.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/8/008_Meda.pdf)
- MORALES, F. (1999). *Introducción a la psicología de la salud*. Buenos Aires: Paidós.
- MUÑOZ, V. y SOTELO, F. (2005). "Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social". *Revista Complutense de Educación*. 16, 1, 107-124. Recuperado el 15 de Junio 2009 de: <http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCE-D0505120107A.PDF>
- OBLITAS, L. (2006). *Psicología de la salud y calidad de vida*. México: Thomson.
- OLIVARI, C. y URRÁ, E. (2007). "Autoeficacia y conductas de salud". *Ciencia y Enfermería* XIII. 1, 9-15. Recuperado el 24 Junio 2009 de: [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-95532007000100002&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-95532007000100002&script=sci_abstract)
- POLO, A., HERNÁNDEZ, J.M. y POZA, C. (1996). "Evaluación del Estrés Académico en Estudiantes Universitarios". *Universidad Autónoma de Madrid*. 2, 2, 159-174.
- SALANOVA, M. MARTÍNEZ, I. M., BRESÓ, E., LLORENS y S. GRAU, R. (2005). "Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: Facilitadores y Obstaculizadores del Desempeño Académico". *Anuales de Psicología*, 21, 11, 170-180. Recuperado el 29 Mayo 2009 de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=16721116>
- SANDOVAL, J. M. y RICHARD, M. P. (2005). *La Salud Mental en México*. México: Servicio de Investigación y Análisis.
- Secretaría de Salud (SSA) (1998). *Plan Nacional de Salud*. 2000-2006. *Principales causas de pérdida de años de vida saludable en México*. Recuperado el 10 Agosto 2009 de: <http://www.ssa.gob.mx/>
- URBANO, E. (2006). *Síndrome de burnout*. Recuperado el (11 Julio 2009) de: [http://www.psycoarea.org/burn\\_out.htm](http://www.psycoarea.org/burn_out.htm)
- VELÁZQUEZ, C., MONTGOMERY, W., MONTERO, V., POMALAYA, R., DIOSES, A., et al. (2008). "Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios sanmarquinos". *Revista IIPSI*, 11, 2, 139-152. Recuperado el (23 Julio 2009) de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3052965>
- ZALDIVAR, D. (2002). "Psicología. Estrés: factores protectores". *República de Cuba*. Recuperado el (24 Junio 2009) de: <http://www.sld.cu/saludvida/psicologia/temas.php?idv=6091>

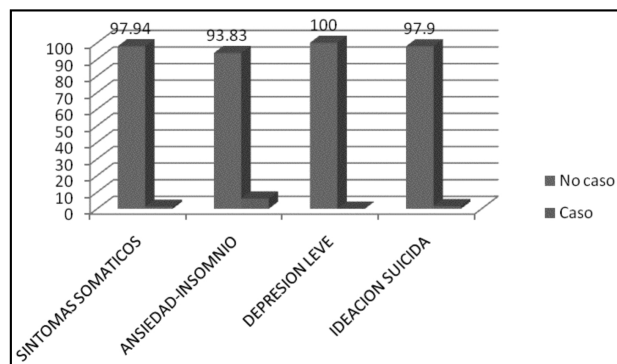


Figura 2. Categorías del cuestionario general de salud

Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta.



# La construcción de la identidad social de migrantes adolescentes

VERÓNICA ADRIANA BARRIOS VILLALOBOS<sup>1</sup>



## Resumen

En este estudio se examina la identidad social del adolescente migrante, pretendiendo comprender los significados e implicaciones de “ser migrante” y cómo es que integran esta experiencia en su identidad social. Lo anterior desde la perspectiva del construccionismo social que considera la construcción de la identidad como la integración de diversos componentes y discursos propios y de los otros. Se utiliza metodología cualitativa con un estudio de caso tipo etnográfico en la localidad de Tecalitlán, Jalisco.

*Descriptor:* Identidad Social, Migración, Adolescencia, Construccionismo social.

## Migrant Adolescents and the Construction of Social Identity

## Abstract

This study examines social identity in migrant adolescent, pretending to understand the meanings and implications of “migrant” and how that is integrating this experience in their social identity. Worked from the perspective of social constructionism which considers the construction of identity as the integration components and own speeches and others; using qualitative methodology and case study type ethnographic in Tecalitlán, Jalisco.

*Key words:* Social Identity, Migration, Adolescence, Social Constructionism.

Artículo recibido el 4/05/2010  
Artículo aceptado el 17/06/2010  
Conflicto de interés no declarado

<sup>1</sup> Maestría en Psicología, Orientación en Psicología Social. Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara, México. barrios.vero@gmail.com

## Introducción

México es un país con alta tradición migratoria, con dos millones de personas que salieron de sus fronteras en los últimos años (González y Brooks, 2008). Según este mismo autor, entre los años 1998 y 2000, quinientos ochenta mil mexicanos que habían emigrado a los Estados Unidos de Norteamérica regresaron a México; de ellos cinco mil eran adolescentes, de los cuales el 73.3% no contaban con experiencia migratoria previa, el 76.3% carecían de autorización para cruzar la frontera y el 78.3% tampoco tenía permiso para laborar. Si a este dato se suman las características propias de la adolescencia como son los cambios físicos, la consolidación de la identidad, el desarrollo social y psicológico, todo ello hace que la construcción de la identidad social, en la que intervienen dos procesos simultáneos de transición como la adolescencia y la migración, se convierta en un tema relevante para investigar.

La adolescencia es una etapa vital caracterizada por las transformaciones en diversas esferas de la vida humana (Galimberti, 2002); los cambios suceden en las esferas biológica, psicológica, cognitiva, sexual, familiar, social e identitaria. Son el resultado dinámico de un conjunto de prácticas y de discursos sociales que se confrontan, deconstruyen y reconstruyen en el sujeto histórico-social-relacional que se encuentra en una fase crítica del desarrollo humano.

La esfera social es sustancial en el desarrollo adolescente y repercute en la identidad. Erikson destaca que la identidad no surge en la adolescencia, sino que comienza desde las primeras etapas de la vida. Se forma al reestructurar e integrar las identificaciones y autoimágenes, positivas y negativas, ante una noción del futuro previsto; sin embargo, es hasta la adolescencia cuando surge la crisis de identidad la cual, al ser considerada como de naturaleza psicosocial, de índole consciente e inconsciente, permite unificar lo que no se puede modificar y lo que se elige voluntariamente siempre dentro de una pauta histórica y cultural.

En esta etapa se presenta también una dinámica de conflicto, corresponde a la etapa evolutiva de la adolescencia y se extiende desde la niñez y hacia las etapas consecuentes. La migración, cuando se presenta en la adolescencia, es evidentemente una condición social, un conjunto de prácticas y discursos que van dirigidos al adolescente. Generalmente, se

presenta como en el contexto de un intento por unificar las exigencias de éxito planteadas por la comunidad (patrones de consumo, roles sociales, incremento de patrimonio, etc.) y la carencia de oportunidades existentes en la misma (desempleo, bajo nivel de escolaridad, sueldos precarios, etc.); es pues, una forma de adolescencia.

Por otra parte, en el desencuentro entre la cultura mexicana y la norteamericana el mexicano se enfrenta a una situación de descontextualización debido a las relaciones interétnicas, la normatividad y la adscripción a dos o más sistemas valorativos (Valenzuela, 2007). En medio de esta realidad social construida como consecuencia de las subjetividades en contacto surge la construcción de las identidades: "Las identidades se construyen ampliamente mediante narraciones, y éstas a su vez son propiedades del intercambio comunal" (Gergen, 1996). La identidad social entendida como situada y múltiple, emergente, recíproca, negociada, a la vez causa y resultado en la interacción social, y frecuentemente autorrealizadora (Ibáñez, 2003); es también "el conjunto de repertorios culturales interiorizados, a través de los cuales los actores sociales demarcan sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, todo ello dentro de un espacio históricamente específico y socialmente estructurado" (Giménez, 2002:15).

Se caracteriza por ser relacional pues surge y se afirma sólo en la relación con otras identidades; también posee un plasticidad que le permite adaptarse, variar y reconstruirse (Gendreau y Giménez, 2004). La identidad no puede ser sino social (Iñiguez, 2001), pues se da en la relación entendida como un proceso dinámico inmerso a su vez en un proceso histórico cultural; por ello en su origen y su función es nuevamente social. La identidad juega también un papel activo en la construcción de la realidad social; siendo de este modo, no hay identidades individuales o personales, toda identidad es social. Dado que la identidad es social por naturaleza, y que ella se inscribe necesariamente en el sujeto, el estudio de los sujetos permite, con sus límites y demarcaciones, validar el estudio de éstos como casos ejemplificadores de las identidades sociales.

La identidad social se deriva también del sentimiento de pertenencia o afiliación a un entorno concreto significativo. Asimismo, la pertenencia a un grupo requiere del énfasis en las semejanzas con un grupo y las diferencias del mismo ante otros (Tajfel, 1984).

Al ser en la definición del concepto de migración elementos fundamentales el desplazamiento territorial y el cambio de una comunidad a otra resulta lógico estudiar la identidad en relación con categorías que tomen en cuenta el espacio, el lugar, el contexto en el cual se produce y transforma. Son también importantes la diferenciación y semejanza de los espacios como polos en los que transita el sujeto construyendo y reconstruyendo la identidad; los aspectos psicosociales y de sociabilidad que den cuenta de las relaciones y las subjetividades; la conducta que capte las acciones y modos de ser en el mundo y la ideología que integra elementos culturales, valores y creencias que se transmiten entre los miembros de una comunidad (Valera Y Pol, 1994).

En este contexto, el propósito del presente estudio fue describir la identidad social de los adolescentes migrantes, comprender los significados e implicaciones de "ser migrante" en población migrante adolescente y captar la experiencia del adolescente migrante en tanto su identidad social.

## Método

Se utilizó el método cualitativo en un estudio de caso con carácter etnográfico, lo que permite captar la realidad social estudiada desde la perspectiva del actor y ayuda a reconstruir casuísticamente su vivencia de la realidad dentro de un contexto determinado. La etnografía, definida como "una forma básica de investigación social que implica hacer observaciones, obtener datos de los informantes, construir hipótesis y actuar de acuerdo con ellas" (Banister, 2004) aborda los fenómenos como casos únicos, en un tiempo y espacio determinados; reconoce la relación co-constructiva del hombre y el contexto, del hombre y las creencias, los significados, la colectividad, las acciones, la historia y la cultura apuntando a la comprensión contextual de los fenómenos.

El estudio se realizó en la cabecera municipal de Tecalitlán ubicada en la región sur del Estado de Jalisco, de marzo de 2007 a diciembre de 2008. Como participantes se consideraron adolescentes con experiencia de migración que de manera voluntaria aceptaron colaborar en el estudio.

Fueron seleccionados por muestreo propositivo no aleatorio en función de describir características de interés de la identidad social en el proceso migratorio. Los criterios de inclusión fueron los siguientes: adolescentes de 14 a 21 años, que vivían en la población de Tecalitlán y que hubieran perma-

necido seis meses o más en los Estados Unidos de Norteamérica.

Como técnicas de investigación se emplearon: a) la observación, la cual pretendía captar la realidad de la manera más pura sin el lenguaje verbal de por medio que indicara al sujeto de qué hablar y qué decir; se realizó con recorridos observacionales y observación directa de los sujetos entrevistados; y b) la entrevista semiestructurada, a través de la cual se obtuvo información importante para contextualizar el estudio a partir de los informantes clave y para acercarse a los objetivos de investigación con los adolescentes migrantes.

Se eligieron cuatro adolescentes migrantes, de 17, 18, 18 y 21 años, con permanencia en los Estados Unidos de seis meses, dos, tres y tres años respectivamente. Todos emigraron por razones laborales, contaban con familiares en los Estados Unidos y todos ellos expresaron que no les gustaría vivir definitivamente en el país vecino.

## Resultados

En Estados Unidos la actividad principal para los adolescentes migrantes entrevistados fue trabajar, lo que absorbía casi la totalidad de su tiempo; algunos pocos iban a estudiar, otros combinan las dos actividades. La mayoría de los adolescentes al emigrar se encontraban con que debían preparar sus propios alimentos, lavar la ropa y realizar otras actividades domésticas que generalmente no realizaban en sus hogares en México.

Los espacios mencionados por los migrantes fueron básicamente México y Estados Unidos. El referente de México era Tecalitlán. El "aquí" expresado es un pueblo alegre, expulsor de migrantes, con pocas fuentes de trabajo, donde los sujetos identificaban espacios muy específicos y resaltaban los espacios abiertos; es el lugar en el que quieren estar, donde crecen, donde tienen libertad, familia, compañía y tranquilidad, donde no se extraña el "allá" (EE.UU.).

En contraparte, de EE.UU. los sujetos sólo señalaron espacios generales como parques y calles, resaltaban los espacios cerrados la casa o el departamento donde habitaban y el lugar de trabajo. Destacaron su estilo de vida de rutina que se mueve entre el trabajo y la casa, la monotonía, el aburrimiento, la dedicación exclusiva al trabajo, las malas condiciones laborales, la soledad, el alejamiento de la familia, la susceptibilidad a ser detenidos por las autoridades debido a su condición de ilegales.

El tiempo en EE.UU. es “acelerado”, se contabiliza con períodos de trabajo. “*Allá la vida se pasa de volada*”, el fin de semana es poco mencionado, las jornadas de trabajo son largas. El tiempo en Tecalitlán es más largo, se disfruta más. Entre los momentos más significativos referidos por los adolescentes encuestados se encuentran la primera y la última vez que estuvieron “allá” así como “la pasada”. También se identifica un antes de la migración con carencias económicas y un “después de” con un mayor poder adquisitivo.

Los sujetos consideraron que emigrar no es un factor determinante del éxito, que mucho depende de fijarse metas, perseverar y trabajar en alcanzarlas. El sueño de ir a EE.UU. se plantea en términos de conocer un país visto en películas y del que los migrantes que regresan cuentan maravillas; imaginaban que sería una experiencia agradable sin considerar que irían a trabajar y no de turistas. Generalmente, el hombre se va a trabajar a EE.UU. y la mujer se queda a cargo de la familia. La noción de religión es relacionada con asistir a misa cada domingo y confesarse, tradición que al ir a EE.UU. se perdió conforme pasaban más tiempo allá. Valoraron la igualdad entre personas y estuvieron en desacuerdo con la discriminación. Contaban con un sentido de autonomía y lucha ante las dificultades. El poder trabajar y comprar las cosas propias por sí mismos como consecuencia de su propio trabajo fue una de las cosas más valoradas por los adolescentes migrantes.

Para los adolescentes migrantes era muy importante la amistad; cuando se fueron trataron de conservar amigos en su pueblo natal; consideraron que “allá” es donde se conoce a los verdaderos amigos, en medio de la soledad y las dificultades que experimentaron y que siempre son un recurso si en algún momento deciden volver.

Ninguno de ellos aprendió a hablar inglés. Señalaron que “allá” hay más libertad para expresarse, que la comunidad de EE.UU. es racista y que las autoridades son más estrictas que aquí. Todos ellos hicieron referencia a algún familiar que vivía en EE.UU. Consideraron que cuando el padre de familia se va a trabajar a EE.UU. se pierde control en la familia. Estar allá y verse sin su familia hizo que la valoraran más. Era común que mantuvieran relaciones de pareja con personas que vivían en Tecalitlán estando ellos en EE.UU.

Migrar es un plan común en el adolescente de Tecalitlán, entendido como una manera de conocer cosas y lugares nuevos, mejorar su vida y aumentar los

ingresos familiares. El migrante es el que se va a Estados Unidos, el ilegal, el que se queda allá, el que se arriesga en la frontera, el que por trabajar allá se cree grande. La migración es una de las experiencias más recordadas por los adolescentes; saben que hay personas que pierden la vida en ese trance, saben que corren riesgos como migrantes: ser detenidos por “la migra”, ser llevados por la corriente del río, morir en el desierto. Para las mujeres hay abusos y vejación; señalaron otros riesgos una vez que se cruza la frontera, como la falta de adaptación, la soledad y el fuerte deseo de volver a su lugar de origen, en medio de un dilema de regresar “sin nada” o de resistir hasta cubrir sus objetivos.

## Discusión

Erikson (2007) señala que la migración significa una “supervivencia cruel” en términos de identidad al enfrentarse a una gran diversidad de identidades distintas a la propia construida en el lugar de origen. El construccionismo pretende dar cuenta de cómo es que las personas describen el mundo en que viven (Gergen, 2007); una forma de describirlo y expresarlo es en la identidad social del adolescente migrante que integra el mundo de la migración como parte de una trayectoria socio-espacial en la que el adolescente autodirige su conducta migratoria al elaborar internamente sus decisiones; emigrar es, pues, una decisión en medio de las escasas oportunidades que ofrece la provincia mexicana a los adolescentes. El adolescente migrante como ser interpretativo de su realidad y de su identidad interpreta su contexto, su vivencia, su migración y se interpreta a sí mismo; no se identifica a sí mismo como migrante. La identidad social es resultado de esta interpretación que en este caso el adolescente hace de sí mismo en un contexto determinado, la identidad social es la interpretación que el adolescente migrante hace de sí mismo en medio de un contexto y de un tiempo específico, pero no es un proceso mental individual sino relacional, pues surge de los discursos que se construyen a través del intercambio comunal (Gergen, 1996).

## Conclusiones

La identidad social de los adolescentes migrantes es la construcción de una pertenencia hacia un grupo que ha tenido la vivencia de salir de su pueblo natal hacia EE.UU. permaneciendo en “el otro país”, desempeñándose en actividades económicas y enfren-

tándose a una forma de vida distinta a la de su pueblo lo que los distingue de “los que se quedan, de los que no salieron”. Ser “migrante” significa trascender a quienes se quedan en el pueblo, la oportunidad de obtener objetos de valor y reconocimiento por parte de la comunidad de origen. Se trata de un reto, de enfrentarse a un contexto desconocido y encontrarse que no todo es como se los contaron, que hay que enfrentar muchas dificultades que nadie les advirtió, para seguir adelante y regresar a su pueblo como sujetos exitosos.

La experiencia del adolescente migrante es fundamental para la construcción de su identidad social pues la experiencia de migrar les lleva a reflexionar sobre su presente, su pasado y su futuro; a cuestionar las acciones, los valores propios y los de la comunidad de origen, a buscar nuevas maneras de reintegrarse en la comunidad de la que partieron. Para ello, requieren definir nuevas formas de relación que integren el antes y el después, el aquí y el allá del migrante. La identidad social se construye en las relaciones; salir de un contexto a otro con diferentes formas de relacionarse, y volver otra vez al lugar de origen implica una integración y reconstrucción de la identidad social.

## Referencias

- BANISTER, P., BURMAN E., PARKER, I. TAYLOR, M. y TINDALL, C. (2004). *Métodos Cualitativos en Psicología. Una guía de investigación*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- ERIKSON, E. (2007). *Sociedad y adolescencia*. México: Siglo XXI.
- GALIMBERTI, U. (2002). *Diccionario de Psicología*. México: Siglo XXI.
- GENDREAU, M. y GIMÉNEZ, G. (2004). “Impacto de la migración y de los media en las culturas regionales tradicionales”. En CASTILLO, M.; LATTES, A., y SANTIBÁÑEZ, J., *Migración y fronteras*. 173-196. México: Plaza y Valdés.
- GERGEN, K. (1996). *Realidades y Relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Madrid: Paidós.
- GERGEN K. y AARHUS, L. (2007). *La terapia como una construcción social. Dimensiones, deliberaciones, y divergencias*. Recuperado el 20 de febrero de 2007 de: <http://www.swarthmore.edu/SocSci/kgergen/Psychodiagnostics/index.html>
- GIMÉNEZ, J. (2002). “Globalización y cultura”. *Estudios Sociológicos del Colegio de México*, XX, (58), 23-46.
- GONZÁLEZ, R. Y BROOKS, D. “México, el mayor expulsor de migrantes del planeta, dice el BM. México. *La jornada*. 15 de abril de 2008. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2007/04/16/index.php?section=politica&article=003n1pol>
- IBÁÑEZ, T. (2003). *Psicología social construccionista*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- IÑIGUEZ, L. (2001). “Identidad: de lo personal a lo social. Un recorrido conceptual”. En: *La construcción social de la subjetividad*. 209-225. Madrid: Catarata.
- TAJFEL, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona: Herder.
- VALENZUELA, J. (2007). *Las maras. Identidades juveniles al límite*. México: UAM, Iztapalapa - Colegio de la Frontera Norte y Casa Juan Pablos.
- VALERA, S., Y POL, E. (1994). “El concepto de identidad social urbana. Una aproximación entre la psicología social y la psicología ambiental”. *Anuario de Psicología*, 62, 5-24. Disponible en: [www.ub.es/escult/docus2/identidad.doc](http://www.ub.es/escult/docus2/identidad.doc)



# Cómo maximizar el potencial creativo en la niñez con superdotación y talento

MARÍA DE LOS DOLORES VALADEZ SIERRA,<sup>1</sup> ROGELIO ZAMBRANO GUZMÁN,<sup>2</sup>  
BAUDELIO LARA GARCÍA<sup>3</sup>



## Resumen

En este trabajo se argumenta que es posible maximizar el potencial creativo de los alumnos con superdotación y talento y que, por tanto, es fundamental el papel que juegan el contexto y la educación en esta tarea. En primer lugar, se aborda una conceptualización general de la creatividad y algunos mitos o creencias en torno a ella. En un segundo momento se discute sobre la creatividad en la población superdotada y talentosa, y se describen las características intelectuales y creativas específicas de acuerdo a cada talento. Por último, se describen algunas estrategias generales y específicas que se pueden operar desde los ámbitos familiar y escolar para estimular la creatividad las cuales son aplicables también a la población general.

*Descriptores:* Alumnos superdotados, Alumnos talentosos, Creatividad, Estrategias didácticas.

## How to Maximize the Creative Potential in Children with Giftedness and Talent

## Abstract

This paper argues that it is possible to maximize the creative potential of gifted and talented students and, therefore, is fundamental role of the context and education in this task. First, it addresses a general conceptualization of creativity and some myths or beliefs about it. In a second time discussing creativity in gifted and talented population, and describes the intellectual and creative features according to each specific talent. Finally, we describe some general and specific strategies that can operate from home and school areas to stimulate creativity which are also applicable to the general population.

*Key words:* Gifted, Talented Students, Creativity, Teaching Strategies.

Artículo recibido el 10/04/2010  
Artículo aceptado el 12/06/2010  
Conflicto de interés no declarado

- 1 Profesora investigadora del Laboratorio de Psicología y Educación Especial, Departamento de Psicología Aplicada. Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara, México. doloresvaladez@yahoo.com.mx
- 2 Profesor investigador del Departamento de Psicología Aplicada. Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara, México. rogelio\_zam@yahoo.com.mx
- 3 Profesor investigador del Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo. Departamento de Psicología Básica. Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara, México. Asesor del Instituto de Investigación y Docencia para el Magisterio, ISIDM. baulara@yahoo.com

## Introducción

Aunque en algunas ocasiones la creatividad ha sido vista como un aspecto irrelevante o de importancia relativa en el desarrollo y la educación del niño, actualmente hay consenso en reconocer el gran valor y los posibles beneficios que su inclusión puede aportar en todos los aspectos de la vida del ser humano.

Existen diversas definiciones sobre este concepto. Ha sido definida como el arte y la ciencia de pensar y conducirse con objetividad y subjetividad (Betancourt, 2006), y también como la combinación de sentir y saber, de alternar el funcionamiento psicológico entre lo que sabemos y lo que sentimos (De la Torre y Moraes, M. C., 2005)

Para Vigotsky, el psiquismo del ser humano realiza dos actividades básicas: la reproductora y la creadora (Vigotsky, 2009). La primera guarda estrecha relación con la memoria, y consiste en repetir y reproducir las ideas ya formadas con anterioridad. La base orgánica de esta actividad, según este autor, está en la plasticidad de nuestro cerebro, es decir, la propiedad que tiene cualquier sustancia de transformarse y conservar las huellas de estas transformaciones. Gracias a la plasticidad, el ser humano puede adaptarse a las condiciones estables y acostumbradas tanto de la naturaleza como de la sociedad que no han sido conocidas en la experiencia previa del individuo. Para Vigotsky, la creatividad es el fruto de un doble juego dialéctico, la *disociación*, que consiste en romper la relación natural con los elementos tal como fueron percibidos inicialmente, y la *asociación*, esto es, la combinación de los diferentes elementos en una estructura o cuadro complejo, que se materializa en nuevo producto, proceso creativo por excelencia en cuya base se encuentra la *imaginación* y la *fantasía* (Vigotsky, 2009; Valadez y Betancourt, 2006).

Por su parte, Plucker, Beghetto y Dow (citados por Baer y Kaufman, 2005) definen la creatividad como la interacción entre las aptitudes, procesos y ambientes por la cual una persona o grupo de personas producen un producto perceptible que es considerado novedoso e inusual dentro de un contexto social. Este concepto se acerca mucho al que se adopta en el presente escrito. Aquí se entiende por creatividad al:

“...potencial humano integrado por componentes cognoscitivos, afectivos, intelectuales y volitivos, los cuales, a través de una atmósfera crea-

tiva, se ponen de manifiesto para generar ideas o productos de gran valor social y comunicarlos trascendiendo en determinados momentos el contexto histórico-social en que se vive” (Betancourt, 1999; Valadez y Betancourt, 2006).

## Mitos y creencias con respecto a la creatividad

Una vez establecidos algunos conceptos con respecto a la creatividad, consideramos importante reflexionar sobre algunas creencias y mitos comunes con respecto a esta función.

### *La creatividad es algo que poseen algunas personas*

Una de las creencias más arraigadas es la que señala que la creatividad es algo que sólo poseen algunas personas, por lo que esto conlleva a una clasificación en la que se pueden distinguir personas creativas –niños, adolescentes o adultos– creativas y personas que no lo son. Sin embargo, hoy en día sabemos que la creatividad está presente en todos nosotros en alguna medida y que no es privativa de unos cuantos individuos, ni solamente de los más inteligentes.

Al respecto, Vigotsky (2009) considera que la creatividad existe potencialmente en los seres humanos y es susceptible de desarrollarse, que no es privativa de los genios, sino que está presente en cualquier ser humano que imagine, transforme y cree algo. Para este autor, además, esta función tiene un carácter eminentemente social, por lo que, si se toma en cuenta la creación colectiva de cada uno de los hombres creativos, con frecuencia insignificante por sí sola, se observará que, en conjunto, ha trascendido a lo largo de los siglos a través de la cultura y la historia. Vigotsky defiende la actividad lúdica como elemento educativo y social importante, porque a través de la misma el niño no sólo reproduce lo vivido, sino transforma de manera creativa las impresiones vividas; a través de la combinación de los aprendizajes, es decir, el conocimiento nuevo, se forma una nueva realidad que responde a las exigencias e inclinaciones del niño. De este planteamiento se deduce que la tarea que tienen los padres, profesores y, en general, los adultos en la sociedad, es estimular y promover el potencial creativo de los niños y jóvenes.

### *La creatividad es una totalidad*

Una segunda creencia que se tiene con respecto a la creatividad es que debe considerársele como una totalidad generalizable, es decir, que si se es creativo,

se lo es en todas las actividades y dimensiones donde la creatividad es aplicable.

Ciertamente, para ser creativo se debe de tener una serie de características como conocimientos, actitudes, habilidades, etc., que permitan admitir esta condición, de la misma manera que, por ejemplo, para tener “maestría” en un área de desempeño específico, se requiere, además de lo mencionado anteriormente, de muchas horas de trabajo y conocimiento. En este sentido, y dado el gran cúmulo de conocimiento, habilidades y destrezas que existen por adquirir, es casi imposible que exista una persona que sea creativa en todos los dominios. Esta creencia nos adentra en el tema de la extensión de la creatividad, es decir, si ella existe como un campo general o debemos considerarla como un conjunto de dominios específicos.

Baer y Kaufman (citados por Betancourt, 2006), sostienen la idea de que el individuo debe poseer primeramente tres elementos esenciales para poder manifestar su creatividad en un campo o dominio específico: inteligencia, motivación y un contexto facilitador. En su modelo denominado “Parque de diversiones” estos autores (2005) sostienen que la creatividad se puede manifestar en nueve áreas temáticas generales: ciencia, relaciones interpersonales, escritura, arte, comunicación interpersonal, solución de problemas personales, matemáticas, manualidades y movimiento físico/corporal, las cuales, a su vez, se agrupan alrededor de tres factores: Creatividad empática y comunicación, Creatividad Manual, Creatividad en matemáticas o ciencias (Cuadro 1).

A su vez, habría dominios específicos dentro de un área temática general; por ejemplo en el área artística, estaría la música, la escultura, la pintura, etc., las cuales tendrían micro dominios como música barroca, clásica, gruper, pintura al óleo, en acuarela, a lápiz, etc. Estos dominios, como se observa, se refieren más a conocimientos que a las habilidades crea-

tivas en sí mismas y dependen, en muchos casos, del contexto sociocultural o educativo del individuo de que se trate.

No obstante, esta delimitación en dominios específicos, tiene consecuencias prácticas, por ejemplo, en relación con los procedimientos que se utilizan para la identificación e intervención con alumnos superdotados y talentosos, ya que si las categorías se limitan sólo a la creatividad como un aspecto general, probablemente dejaríamos a muchos niños sin identificar y sin la posibilidad de recibir un posible apoyo.

Esta delimitación entre las concepciones general y específicas de la creatividad, nos invita a pensar en estrategias lo más diversificadas posibles para identificar y estimular las diversas áreas, dominios y microdominios de los niños y jóvenes con superdotación y talento.

#### *A mayor inteligencia, mayor creatividad*

Una tercera creencia o mito generalizados es la idea de que se es más creativo en cuanto más inteligente se sea.

Efectivamente, para ser creativo se requiere de un cierto nivel inteligencia, pero no necesariamente los individuos más inteligentes son los más creativos y viceversa. Hay varios trabajos y autores que demuestran que la creatividad y la inteligencia guardan relación entre sí pero se trata de constructos diferentes, e incluso, que la correlación creatividad-inteligencia se va perdiendo en la medida en que la inteligencia se incrementa. Esto último lo hemos observado con frecuencia en nuestro trabajo cotidiano con niños y jóvenes. En un estudio efectuado por Valadez, Meda y Zambrano (2006) sobre identificación de niños sobresalientes se encontró que si bien la creatividad ha sido una característica que se les ha atribuido a todos los niños sobresalientes, sólo aproximadamente el 50 por ciento de los niños identificados como sobresalientes presentaron algún indicador de creativi-

**Cuadro 1. Áreas temáticas de la creatividad, según Baer y Kaufman**

<b>Factores</b>	<b>Áreas temáticas</b>
1. Creatividad empática y comunicación	- Relaciones interpersonales - Escritura - Comunicación interpersonal - Solución de problemas personales
2. Creatividad manual	- Arte - Manualidades - Movimiento físico/corporal
3. Creatividad en matemáticas o ciencia	- Ciencia - Matemáticas

Fuente: Baer y Kaufman (2005).

dad. Con base en estos datos, los autores señalaron, al igual que otros investigadores (Betancourt, 2006; Sternberg, Grigorenko y Singer, 2004), que la creatividad no es exclusiva de niños con alta capacidad intelectual y, que los rasgos más frecuentes en esta población son justamente la originalidad (actos o ideas novedosos, inusuales, que causan impacto) y la sensibilidad ante los problemas.

#### *La creatividad es un acto de inspiración*

Una última creencia es que para ser creativo se requiere solamente mucha inspiración. Aún en nuestros días, ha existido un debate con respecto a este tema. Ciertamente, un acto creativo requiere de inspiración pero acompañada de muchas horas de trabajo, ya que la inspiración por sí sola no garantiza la creación.

En una clasificación general, se puede afirmar que el estudio de la creatividad se ha centrado en tres fuentes o dimensiones: la persona, el proceso y el contexto (Fernández, 2002; Betancourt y Valadez, 2005).

En cuanto a la persona, se han estudiado las características de personalidad, la motivación, los intereses, las habilidades y los procesos cognitivos que se ponen en juego en los individuos creativos. En la dimensión del proceso, los estudios se han centrado en las estrategias y los procesos metacognitivos que se ponen en juego durante el proceso creador. En relación con el contexto, se han analizado los factores que se encuentran presentes en el medio donde se desenvuelve la persona creativa, los cuales facilitan o inhiben la creatividad.

En este sentido, se habla de personas, interacciones, estructura física del espacio, clima o ambiente. No obstante, es sólo la puesta en juego de todos estos elementos en su conjunto lo que lleva a un individuo a ser creativo o no ser creativo, como acertadamente lo sintetiza Vigotsky, cuando subraya la necesidad de entender el psiquismo humano como la unidad de los procesos afectivos y cognoscitivos. Vigotsky considera que ambos factores son de igual valor para los actos creativos del ser humano; también señala el carácter socio histórico de la creatividad cuando plantea que ella depende de factores psicológicos internos del hombre, tales como la experiencia anterior, motivaciones y habilidades, como también de las condiciones socioeconómicas del momento histórico que le tocó vivir (Valadez y Betancourt, 2006).

Como corolario, se puede señalar que, si bien no

existen fórmulas para hacer que una persona sea "creativa", sí es importante identificar las fases por las que un individuo atraviesa para lograr un producto creativo:

1. Preparación: En este momento la persona tiene algo que le inquieta, le interesa, el propósito de atender un problema o una situación de manera inteligente y creativa.
2. Incubación: La preparación se detiene y el individuo deja que opere el subconsciente, que se "cocinen" las ideas; entonces, una parte importante del modo de procesar es aprender a dejar que el subconsciente "actúe". En esta etapa hay que relajarse, soñar despierto, dormir, meditar, cambiar de actividad, etc.
3. "Iluminación": Esta fase implica un *insight* repentino, ya sea que se trate de un problema en la forma de una imagen literaria, una cuestión científica, el tema de un concierto o una innovación lúdica. Se trata de un estado de conciencia enaltecida, de una conciencia expandida que acompaña la comunicación de una solución o respuesta.
4. Verificación: Después de la iluminación y la comunicación, es necesario cotejar los resultados con la realidad para evaluar en qué medida la solución responde al problema (Lowenfeld y Lambert, 1984).

#### **La creatividad en la superdotación y el talento**

Entre los estudiosos del tema existe consenso acerca de que la creatividad es una dimensión de la superdotación y el talento, o bien, un tipo de talento (v. gr. talento creativo). Por ello, autores como Van Tassel-Baska (1998) han hecho énfasis en que ésta debe incluirse en los programas de identificación e intervención.

Los niños superdotados y talentosos tienen una alta motivación y una gran curiosidad, son imaginativos, perseverantes, innovadores y originales, van más allá de lo establecido sin temer a la crítica. Ellos disfrutan creando, formulando y planificando la resolución de problemas, enfocan su aprendizaje con un estilo de pensamiento global. Al enfrentar cualquier tarea nueva, utilizan los conocimientos que ya poseen e intentan establecer conexiones con su mapa cognitivo; pasan más tiempo definiendo y redefiniendo un problema que resolviéndolo.

La creatividad y la inteligencia se manifiestan de forma particular dependiendo el talento o la aptitud sobresaliente, cuestión que es muy importante para

las tareas de identificación e intervención con los niños de estas características.

El niño que sobresale en sus capacidades intelectuales, establece relaciones entre contenidos, su curiosidad se orienta al "por qué" o al "qué pasaría si", tienen un conocimiento y vocabulario extenso, facilidad para la comprensión y el recuerdo de la información y utilizan y combinan recursos de tipo verbal, lógico y memorístico.

En el niño que tiene talento creativo, se observa una falta de linealidad de pensamiento así como que representa, organiza y procesa la información de forma poco convencional.

Por su parte, en el niño que tiene un talento o aptitud sobresaliente en lo socioafectivo, se observa un manejo elevado de la inteligencia emocional (o inteligencia interpersonal e intrapersonal, según Gardner).

En el niño con talento artístico se observa razonamiento abstracto, habilidad viso-espacial y psicomotora, así como una alta inteligencia social y creatividad.

La planeación, autocorrección y las habilidades perceptivo-motrices son los rasgos más relevantes en el talento psicomotor.

Sin embargo, pese a estas características, como señalan De la Torre y Pérez (2006), no todos los niños superdotados y talentosos logran elevados niveles de desempeño creativo, sobre todo porque el entorno donde se desenvuelven no fomenta ni estimula el desarrollo de su potencial creativo. No es inútil recordar que aun los niños superdotados y talentosos deben también desarrollar su creatividad, por lo será fundamental que el papel que desempeñen la escuela y la familia en este tema.

### **Desarrollo del potencial creativo en niños superdotados y talentosos en la escuela y en la familia**

#### *Papel de la escuela*

La creatividad puede desarrollarse a través de la educación, a través de favorecer las potencialidades y de mejorar la utilización de los recursos individuales y grupales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. La creatividad se puede propiciar para que pueda ser fortalecida y convertirse en agente de cambio en la escuela pero, sobre todo, debe ser entendida e incluida como parte de la cultura de la organización escolar (Valadez y Betancourt, 2006).

En principio, es importante tener en cuenta que se trata de una actitud nueva: difícilmente se realiza-

rán cambio sin motivación; el entusiasmo será siempre el padre de todos los esfuerzos. Sin motivación nada grande se ha logrado: todos tenemos algo que aprender y todos tenemos algo que enseñar; debemos tomar en cuenta que el espacio en el que nos movemos determina también parte de nuestra creatividad.

Hay indicadores que nos permiten conocer en qué medida la creatividad ha sido introducida en la escuela: estructurales, espaciales, de formación, de interacción, etc. Junto con ello, es necesario valorar en su justa dimensión a las personas (alumnos, maestros, padres de familia, directivos), reconocer sus propios talentos y sus potencialidades, así como permitir que pongan en práctica sus ideas.

El docente es una figura central en el desarrollo de la creatividad. Muchos estudios han hablado de la importancia del desarrollo de la creatividad en las escuelas; los maestros eventualmente enseñan a los estudiantes sobre gente creativa o eminente, sin embargo, no siempre enseñan pensamiento creativo de manera cotidiana en sus aulas.

Cropley (citado por Sak, 2004) señala tres requisitos que los maestros necesitan para enseñar pensamiento creativo. En primer lugar, deben convertirse en un modelo; en segundo, crear una atmósfera creativa en la clase; y, tercero, recompensar y fomentar la creatividad de los estudiantes a través de actividades educativas. También Menchén (1998) considera como elemento importante que el profesor cuente con estrategias y recursos para potenciar la creatividad de sus estudiantes: Este autor señala quince estrategias (seguro hay muchas más) que permiten que el estudiante piense, sienta y actúe de manera divergente: humor, juego, relajación, trabajo cooperativo, uso de analogías, audición creativa, indagación, discrepancia, escritura creativa, lectura creativa, uso de paradojas, visualización, interdisciplinariedad, preguntas provocativas y tolerancia.

Por su parte, Folsom, C. (2006) señala que el currículo y las estrategias de enseñanza que promueven un aprendizaje completo deben incluir el conocimiento continuo de alto nivel; el pensamiento de alto orden (pensamiento crítico y metacognición); la autorregulación y la creatividad. De hecho, en un estudio efectuado por Bain y cols. (2003), refieren que los profesores de niños superdotados señalan entre las estrategias de sus programas, además de las referidas arriba, las de proveer actividades de enriquecimiento, incrementar la autoestima y desarrollar habilidades sociales. Sorprendentemente, un bajo por-

centaje de los profesores participantes incluyó entre ellas a la creatividad.

La literatura especializada indica que prácticas pedagógicas tales como el diálogo socrático, el fomento en la investigación y la solución creativa de problemas son esenciales para la enseñanza de niños superdotados. Determinar la pedagogía apropiada dependerá de otros muchos factores tales como la naturaleza del contenido o el tipo de materia, los atributos y necesidades del estudiante y el contexto de aprendizaje. Así pues, el ambiente de enseñanza debe estar centrado en el aprendiz, y debe ser abierto, proveer seguridad psicológica, ser flexible y tolerante (Kaplan, 2003).

La enseñanza de los niños superdotados debe diferir cualitativamente más que cuantitativamente, es decir, dirigirse más al cómo se aprende que al cuánto se aprende. De esta manera las experiencias de aprendizaje se deben de orientar a que los estudiantes capitalicen sus propias fortalezas y sus intereses.

Las áreas de diferenciación cualitativa señaladas por diversos autores, son el contenido (lo que aprende el estudiante: información, conceptos, ideas dentro del currículo); el proceso (cómo el contenido es aprendido, cómo son presentados los materiales, qué actividades son implementadas, que métodos de enseñanza son utilizados); y el producto (cómo se evidencia el aprendizaje) (Maker, 1982; Maker y Nielson, 1996).

Como se puede observar, la relación entre el docente y el ambiente escolar son elementos esenciales para el desarrollo de la creatividad de los alumnos (Betancourt y Valadez, 2000, 2005).

Como corolario, es indudable que el ambiente de aprendizaje debe ser transformado. Al introducir la creatividad en las escuelas, se deben considerar las necesidades de aprendizaje de los alumnos superdotados y talentosos, ya que ellos necesitan flexibilidad para explorar sus posibilidades, tomar riesgos e ir más allá de los límites de su curiosidad (Burke-Adams, 2007). Ellos necesitan que se les dé la oportunidad de soñar y expresar sus habilidades, por lo que se debe propiciar la oportunidad de practicar y tener experiencias educativas no convencionales.

Los profesores de las aulas deben poner especial cuidado en el ambiente que crea en ésta. Un ambiente de libertad permite que fluyan más las ideas. También es importante otorgar más tiempo a la reflexión, ya que los alumnos necesitan más tiempo para analizar, criticar y re formular sus propias ideas (Burke-Adams, 2007).

La combinación de creatividad y aprendizaje basado en problemas, ayudará a los alumnos a conectar las disciplinas. Ésta se puede implementar incorporando ejercicios de creatividad que correspondan con las áreas temáticas, los dominios y los microdominios, referidos anteriormente.

El uso de la tecnología también potencializa la creatividad en los alumnos superdotados y talentosos. Ellos pueden utilizarse mapas conceptuales o software gráficos, los cuales les permitirán vincular ideas rápidamente. También se puede incorporar la Internet al aula; ya que existen múltiples sitios que promueven la creatividad en este tipo de población, como, por ejemplo, [www.creativityforlife.com](http://www.creativityforlife.com) y [www.s-cratch.mit.edu](http://www.s-cratch.mit.edu), por citar sólo algunos.

Para propiciar diferentes maneras de interacción dentro de una atmósfera creativa, el profesor debe abandonar el rol protagónico que ha tenido hasta el momento en la educación tradicional y pasar a forma parte del grupo como un elemento más. De ese modo, su acción será menos directiva y existirá un desarrollo más fluido de las habilidades del pensamiento reflexivo. Una forma de lograrlo es adoptar una actitud ante el grupo que demuestre apertura y deseo de aprender de los alumnos.

Michalko proporciona algunas sugerencias en el orden de introducir la creatividad en el aula:

1. Pida que cada persona intente mejorar un aspecto de su trabajo por día, centrándose en las áreas que están bajo su control. Al final del día, acérquese a los alumnos y pregúnteles qué hicieron diferente y mejor que el día anterior.
2. Ponga un tablero de anuncios en un área central y anime a los alumnos a utilizarla para brindar ideas. Así, usted describe una situación y los alumnos pueden anotar sus ideas y sugerencias al respecto.
3. Promueva un área especial para invitar a los alumnos a pensar creativamente. Acondicione el área con libros y videos de creatividad, así como también con juegos educativos como arcilla para modelar.
4. Tenga una "idea tonta" por una semana y en esta etapa, pida las ideas más tontas. Ponga las invitaciones en un tablón de anuncios y concluya con una ceremonia de premiación.
5. No se olvide de agradecer a los alumnos por sus ideas. Designe su propia manera para "agradecerle a alguien por una gran idea"; pueden ser tarjetas que distribuya entre los contribuidores. Trate de poner en cada tarjeta un mensaje personal. Al-

macene algunas tarjetas e incluya una o dos cada día para repartirlas y mostrar su agradecimiento o aprecio (Michalko, 2003a y 2003b).

Es frecuente que las personas altamente creativas e inteligentes sean señaladas negativamente dentro del aula, sea por emitir una respuesta original, por concluir la actividad solicitada en un tiempo menor al esperado o, simplemente, por exigir al docente mucho más que sus compañeros. Si estos individuos sólo reciben restricciones acerca de su forma de hacer y resolver los problemas, están en riesgo de mermar su creatividad; por ello, el maestro deberá reconocer esta necesidad y crear una relación en la que dicho alumno empiece a contar con herramientas para seguir viviendo en el grupo, no como una víctima sino como un guerrero y un modelo para el resto de sus compañeros. De esta manera, va ser comprendido y respetado por su grupo.

Por lo mismo, los niños superdotados requieren profesores que conozcan bien sus habilidades, talentos y necesidades educativas y que estén dispuestos a colaborar con ellos. Su principal responsabilidad es poner a disposición de todos los alumnos (no solamente de los identificados como superdotados) actividades nuevas y excitantes no incluidas generalmente en los programas escolares ordinarios. Los niños necesitan incrementar sus relaciones con expertos y la información en las áreas de su máximo interés, dentro y fuera del programa escolar ordinario. Por ejemplo, pueden implementarse las siguientes actividades:

- Conferencias: impartidas por artistas, editores, científicos, médicos, políticos, restauradores, cantantes, atletas, escritores, banqueros, cocineros, etc.
- Concursos: de teatro, baile, música, escultura, arreglos de flores, cocina, narración, etc.
- Ferias: de ciencias, matemáticas, informática, de libros, de fotografía, etc.
- Exposiciones: de pintura, documentos históricos, instrumentos musicales, fósiles, cerámica, alfombras, etc.
- Excursiones: a hospitales, fábricas, sitios arqueológicos, estaciones meteorológicas, de radio, de televisión, bancos, hoteles, oficinas gubernamentales, etc. (Valadez y Betancourt, 2006).

En síntesis si se incorpora la creatividad en las actividades diarias escolares, se le permitirá a los alum-

nos superdotados y/o talentosos, así como al resto de los alumnos, desarrollar sus potencialidades.

#### *Papel de la familia*

Los padres quienes mejor pueden identificar los talentos y la creatividad de sus hijos; además de conocer bien sus necesidades y deseos; ellos pueden utilizar esta información tanto para ayudar al profesor en la elaboración de las actividades educativas como para estimular el potencial de sus hijos en el propio hogar.

De la Torre y Pérez (2006), señalan que para desarrollar la creatividad es indispensable el ejemplo de los padres, es decir, que ellos mismos deben ser de algún modo un ejemplo vivo de creatividad.

La familia puede generar un ambiente creativo en el hogar promover algunos aspectos necesarios para el desarrollo de la creatividad. Por ejemplo:

- Generar un ambiente donde los miembros de la familia se sientan aceptados, integrados y respetados, ya que ello permite expresar cualquier idea sin temor al ridículo o al rechazo.
- Establecer una autoridad basada en acuerdos y consensos en la que, no obstante, los padres no olviden su rol.
- Permitir espacios para el trabajo independiente que permitan elaborar y expresar sus ideas. (De la Torre y Pérez, 2006).

Por último, del papel tanto de la escuela como de la familia en el desarrollo de la creatividad puede decirse lo que David Perkins ha dicho con respecto a la escuela inteligente. Afirma:

“La escuela inteligente debe ser distinta. Necesitamos un enfoque de la enseñanza y del aprendizaje centrado en la persona más el entorno. Necesitamos tratar a ésta como un sistema único, en el cual se considere pensamiento a todo lo que se hace parcialmente en ese entorno, y aprendizaje, a las huellas dejadas en ciertas partes del mismo (por ejemplo, un cuaderno). La escuela inteligente (y añadiríamos, la escuela creativa) debe desafiar la hegemonía del enfoque centrado en la persona sola” (Perkins, 2000).

En este trabajo hemos tratado de mostrar que la creatividad es una función que se estimula y desarrolla a través de percibirla y convertirla en algo cotidiano en la vida de las personas. Es importante que tomemos conciencia del papel que jugamos todos los

que rodeamos a los niños superdotados y talentosos para el desarrollo de su potencial creativo. Para ello, debemos respetarlos como individuos únicos que son y proporcionarles experiencias enriquecedoras tanto en el hogar como en la escuela.

## Referencias

- BAER, J. y KAUFMAN, J. (2005). Theoretical and Interdisciplinary Perspectives: Bridging Generality and Specificity: the Amusement Park Theoretical (APT) Model of Creativity. *Roeper Review* 27 (3), 158-163.
- BAIN, S., BOURGEOIS, S. y PAPPAS, D. (2003). Linking Theoretical Models to Actual Practices: A Survey of Teachers in Gifted Education. *Roeper Review*, 25 (4), 166-172.
- BENITO, Y. (comp.) (1994). *Intervención e investigación psicoeducativa en alumnos superdotados*. Salamanca: Amaru Ediciones.
- BETANCOURT, J. (2006). Creatividad e inteligencia: interrogantes y respuestas. En: VALADEZ, D., BETANCOURT, J. y ZAVALA, A. *Alumnos Superdotados y Talentosos. Identificación, Evaluación e Intervención. Una Perspectiva para Docentes*. México: Manual Moderno. pp. 43-76.
- BETANCOURT, J. y VALADEZ, D. (2005). *Atmósferas creativas. Juega, piensa y crea*. México: Manual Moderno.
- BURKE-ADAMS, A. (2007). The Benefits of Equalizing Standards and Creativity: Discovering a Balance in Instruction. *Gifted child today*. 30 (1), 58-63.
- DE LA TORRE, G. y PÉREZ, L. (2006). La familia y el desarrollo del potencial creativo de los niños con altas capacidades. En Pérez, L. (coord.). *Alumnos con capacidad superior*, Madrid: Síntesis.
- FERNÁNDEZ, R. (2002). Creatividad y Superdotación. En: Sánchez E. *Superdotados y Talentos*. Madrid: CCS.
- FOLSOM, C. (2006). Making Conceptual Connections Between Gifted and General Education: Teaching for Intellectual and Emotional Learning (TIEL). *Roeper Review*, 28 (2), 79-87.
- GARAIGORDOBIL, M. (2005). *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años*. Madrid: Pirámide.
- HAN, K. y MARVIN, C. (2002). Multiple Creativities? Investigating Domain-Specificity of Creativity in Young Children. *Gifted Child Quarterly*, 46 (2), 98-109.
- KAPLAN, S. (2003). Is There a Gifted-Child Pedagogy? *Roeper Review*, 25 (4), 165.
- LOWENFELD, V. y LAMBERT, W. (1984). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Colombia: Andes.
- MAKER, J. C. (1982). *Curriculum development for the gifted*. Rockville, MD: Aspen.
- MAKER, J. C. y NIELSON, A. B. (1996). *Curriculum Development and Teaching Strategies for Gifted Learners*. Austin, TX: Pro-Ed.
- MENCHEN, F. (1998). *Descubrir la creatividad*. Madrid: Pirámide.
- PERKINS, D. (2000). *La escuela inteligente*. México: SEP/Gedisa.
- MICHALKO, M. (2003). *Bright Ideas*. Recuperado el 3 de octubre del 2008 <http://www.creativethinking.net>
- MICHALKO, M. (2003). 24 Way to Kill Creativity. Recuperado el 3 de octubre del 2008. <http://www.creativethinking.net>
- SAK, U. (2004). About Creativity, Giftedness, and Teaching the Creatively Gifted in the Classroom. *Roeper Review*, 26 (4), 216-222.
- STERNBERG, R.J., GRIGORENKO, E. L. y SINGER, J. L. (2004). *Creativity from Potential to Realization*. Washington: APA.
- TORRE, S. DE LA Y MORAES, M.C. (2005). *Sentipensar: Fundamentos y estrategias para reencantar la educación*. Málaga: Aljibe.
- VANTASSEL-BASKA, J. (1998). Characteristics and Needs of Talented Learners. En J. VAN TASSEL-BASKA (Ed). *Excellence in Educating Gifted and Talented Learners*. Colorado: Love Publishing.
- VALADEZ, D. (2006). Identificación y evaluación de niños superdotados y talentosos. En: Valadez, D., Betancourt, J. y Zavala, A. *Alumnos Superdotados y Talentosos. Identificación, Evaluación e Intervención. Una Perspectiva para Docentes*. México: Manual Moderno. pp. 85-101.
- VIGOTSKY, L. S. (2009). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.
- VALADEZ, D. y BETANCOURT, J. (2006). Atmósferas creativas. Una propuesta para el desarrollo de la creatividad. En Pérez, L. (coord.). *Alumnos con capacidad superior*. Madrid: Síntesis.
- VALADEZ, D., MEDA, R. y ZAMBRANO, R. (2006). Identificación de niños sobresalientes en escuelas públicas de Guadalajara. *Revista de Educación y Desarrollo*. Julio-Agosto 2006.
- VALADEZ, D. (1993). *Los puntajes intelectuales de niños de una escuela particular de Guadalajara según la normalización de la escala WISC-R en la Ciudad de México*. Tesis de Maestría en Psicología Educativa, Universidad de Guadalajara, México.

# Una perspectiva sobre las actitudes y el *deber ser* de los docentes en el aula escolar

ALEJANDRO VERA PEDROZA, TERESA DE JESÚS MAZADIEGO INFANTE<sup>1</sup>



## Resumen

El presente ensayo aborda la problemática de las actitudes inadecuadas que muestran los docentes en el aula escolar, comparados con el *deber ser* de considerar las diferencias individuales correlacionadas con las actitudes positivas del docente, puesto que sin esta correlación, se impide un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje y se fomenta el distanciamiento entre profesor-alumno y alumno-alumno; el trabajo propone el uso de la metacognición como herramienta cognitiva para enfrentar esta situación tan cotidiana en las aulas escolares que tanto dificulta la apropiación de conocimientos por parte de los estudiantes y la impartición de una adecuada cátedra por parte de los docentes universitarios. Profundiza en la cultura docente en aspectos como actitudes positivas, valores y las diferencias individuales de los estudiantes relacionadas con las actividades áulicas; además de mantener una actitud de respeto sobre ellos, ya que confían su formación integral al docente quién debe fomentar habilidades de razonamiento abstracto, analítico, hipotético-deductivo, facilitar el aprendizaje significativo, fusionando el conocimiento con las relaciones sociales y el contexto cultural.

*Descriptor:* Actitud docente, Diferencias individuales, Habilidades de razonamiento, Metacognición.

## A Perspective on the Attitudes and Must Be of Teachers in the Classroom

## Abstract

This paper addresses the problem of inappropriate attitudes shown by teachers in the classroom, compared to what it should be to consider individual differences correlated with positive attitudes of teachers, because without this correlation, it prevents a proper process of education and learning and encourages the distance between teacher-student and student-student, the paper proposes the use of metacognition as cognitive tool to address this situation as everyday in the classroom that hinder the appropriation of knowledge by students and the delivery of adequate teaching by university professors. Delving into the teaching culture aspects such as positive attitudes, values and students' individual differences related to activity classroom, in addition to maintaining an attitude of respect for them because they trust their comprehensive training to teachers who must foster abstract reasoning skills, analytical, hypothetical-deductive, facilitate meaningful learning, combining knowledge with social and cultural context.

*Key words:* Teaching Attitude, Individual Differences, Reasoning Skills, Metacognition.

Artículo recibido el 13/04/2010  
Artículo aceptado el 12/06/2010  
Conflicto de interés no declarado

<sup>1</sup> Profesores investigadores de la Facultad de Pedagogía y de la Facultad de Psicología, Universidad Veracruzana, Zona Poza Rica-Tuxpan. alvera@uv.mx, tmazadiego@uv.mx, tmazadiego@yahoo.com.mx

## Introducción

La práctica educativa universitaria se asienta dialécticamente en un marco teórico y en una fundamentación epistemológica que permiten ubicar la problemática de la enseñanza-aprendizaje en la construcción del conocimiento científico. El éxito académico se obtiene en función de la interacción de una serie de cualidades, habilidades, estrategias de estudio o circunstancias personales que concurren en cada uno de los sujetos involucrados –alumnos y docentes– al momento de configurar la situación áulica (Vicentín, Graccia y Aranda, 2009:9).

Una de los elementos importantes en el contexto de la educación universitaria es la figura docente, quien al ser señalado en sus errores y aciertos, permite recuperar el sentido de la formación profesional y de sus valores como formadores permanentes en un contexto crítico y auto-generador de nuevas alternativas, lo cual les permite superar las deficiencias mostradas ante los grupos de estudiantes que semestre con semestre transitan por las aulas con expectativas de ser formados en un marco de conocimientos, actitudes y valores propiciados por el docente (Rivarossa y Perales, 1998:141-159).

Normalmente en los debates académicos se argumenta sobre la importancia que tiene la aplicación de estrategias y medios educativos sustentados en la teoría constructivista, la cual propone la creación de espacios educativos participativos, donde los alumnos construyan y reconstruyan sus propios conocimientos y se conviertan en sujetos autónomos, críticos y propositivos en lo que se refiere a sus actividades académicas. Se discute entre actores educativos sobre lo pertinente que es el uso de los medios audiovisuales como apoyo de las tareas escolares, en donde el manejo y aplicación del proyector de computadora, de acetatos o de cuerpos opacos, combinados con los pizarrones electrónicos y láminas de rotafolio, por cierto herramientas hoy repletas de mapas conceptuales, mentales y/o cuadros sinópticos; tan utilizados actualmente en las aulas escolares y son reconocidos por su fundamento teórico conductista, representado en educación por el modelo de la tecnología educativa y su contraposición con la didáctica crítica.

Bajo este esquema únicamente se enfatiza sobre lo fundamental que es la plantilla de personal para las instituciones educativas, que en su techo financiero existan catedráticos calificados con un profun-

do dominio y experiencia académicas, de preferencia en el área de conocimiento en que se desempeñe como profesional; en donde los grados académicos y la certificación laboral se ponderan como condiciones esenciales para elevar y garantizar la calidad de la formación en las entidades educativas.

## Las diferencias individuales en el aula

Sin embargo, dista mucho de hacer énfasis en la educación desde la perspectiva de las diferencias individuales en donde la habilidad cognitiva de cada estudiante le permitirá el procesamiento de la información en forma eficaz, por lo que el docente *debe* entender y profundizar, el estudio de los procesos que subyacen al razonamiento humano, teniendo en cuenta las teorías del proceso dual del razonamiento, que permiten explicar dos sistemas diferentes de entenderlo y de comprender el pensamiento humano, para adecuar el aprendizaje a las diferencias individuales de los estudiantes (Stanovich, 2009). El docente en el aula debe comprender la ejecución diferencial de los estudiantes en la resolución de tareas de razonamiento hipotético-deductivo, atendiendo a las características diferenciales de cada uno, implementando estrategias de aprendizaje, adecuando la enseñanza en relación tanto a sus limitaciones personales (capacidades y habilidades cognitivas) como a las diferencias individuales a nivel intencional en el desarrollo, así como fortaleciendo el razonamiento verbal, las habilidades para comprender y resolver problemas lógicos, la memoria a corto plazo y la flexibilidad cognitiva.

Se requiere enseñar a los estudiantes que a través de la metacognición serán capaces de autorregular su propio aprendizaje, es decir, de planificar qué estrategias podrán utilizar en cada situación de aprendizaje, aplicarlas, controlar el proceso, evaluarlo para detectar posibles fallos y como consecuencia, poder realizar transferencias a una nueva acción o situación de aprendizaje.

Sin embargo, en los debates académicos, donde la repetición de contenidos y la memorización no tienen cabida, poco se cuestiona sobre las actitudes que *debe* mostrar el educador para facilitar el aprendizaje; como si la mayor parte de la comunicación que se da con el colectivo no tuviera que ver con las actitudes, el desarrollo de habilidades de razonamiento, la metacognición y las expresiones verbales que se utilizan en las clases (Cárdenas, 2004:4-5).

## La actitud del docente y el *deber ser*

En diversas ocasiones se ha observado a catedráticos que cuentan con una formación y experiencia profesional sobresaliente pero que tienen actitudes negativas ante los alumnos, que bloquean de manera inmediata cualquier posibilidad de aprendizaje eficaz, como parte de un proceso de común entendimiento y empatía.

Al final de algunos cursos universitarios, los instructores solicitan la evaluación sobre los aspectos sobresalientes del mismo (refiriéndose a la temática) siendo la respuesta de la mayoría de los estudiantes: las *actitudes docentes*. Se están refiriendo a la actitud de entrar al aula con una sonrisa, de desplegar humildad, de compartir los conocimientos con calidez considerando las diferencias individuales de aprendizaje de cada estudiante, recurriendo a una anécdota para despertar emociones guardadas sobre sí mismo y la vida, recurriendo a lecturas e imágenes que motivan el trabajo grupal e individual, palabras que exaltan y convidan a la comprensión y a la tolerancia mutua, frente a un imprevisto personal o a la apropiación de un contenido complicado de manejar y aprender dada la individualidad humana.

También se refieren a que los docentes recurran a reforzadores sociales, a mostrar interés particular por el bienestar de cada estudiante, por sus motivaciones, por sus necesidades de logro, por darles la oportunidad de formarse como profesionistas, entre otros aspectos; simplemente el tratar a los estudiantes como individuos que quedan bajo la responsabilidad del docente en su participación de formación integral, dejando a un lado actitudes de soberbia e intolerancia en aras de la excelencia académica, recordando que la calidad del maestro exige dar al alumno lo mejor de sí, en la búsqueda permanente del éxito individual y colectivo del grupo.

No pensar y actuar así por parte del docente es olvidar que en un grupo escolar existen individualidades afectivas, físicas y cognitivas; entidades biológicas; con canales de percepción de aprendizajes distintos: visual, auditivo y kinestésico (Seoane, Valiña, Rodríguez, Martín y Feraces, 2007:206-211), diferencias individuales en cuanto a funciones en el procesamiento cognitivo (automático y en paralelo), frente a un procesamiento controlado y secuencial en el sistema; diferencias individuales en la velocidad del procesamiento (los estudiantes que son rápidos y lentos en el aprendizaje); diferencias individuales en procesamiento consciente de la información que ca-

da estudiante recibe y diferencias individuales con respecto a la capacidad de utilizar recursos que demandan algunos estudiantes para un aprendizaje accesible. El docente *debe* permitir el razonamiento abstracto, analítico, hipotético-deductivo, facilitar el aprendizaje significativo en cada uno de sus estudiantes correlacionado con actitudes positivas (Evans, 2006:202-207).

No considerar una diversidad de actividades para la apropiación del conocimiento en función de las diferencias individuales, es discriminación intelectual que separa a los estudiantes como aptos y como no aptos para la vida. Al respecto, la estrategia VAK propone que cada alumno percibe las cosas de manera diferente y que el docente responsable debe identificar a estos estudiantes e implementar con ellos estrategias de enseñanza-aprendizaje diferentes, ya sea a nivel personal o grupal. Se trata de reconocer que una propuesta pedagógica crítica distingue la individualidad del sujeto, como un ser pensante y creativo capaz de innovar en la resolución de problemas cotidianos y escolares; situación en la que el docente es un facilitador del aprendizaje que aprovecha las habilidades y actitudes del colectivo escolar para conformar un ambiente apropiado a las necesidades y cualidades de cada educando, entendiendo que la *actitud* es una disposición de ánimo que tiene un ser humano ante su medio ambiente (Rubio, Martínez, Rico, Revillas y Romero, 2001:2).

Se trata de dejar de lado la didáctica tradicional, basada en la teoría sensual-empirista, que tanto se aplica hoy en día en las aulas escolares y que ha sido muy difícil de combatir en el aula, sobre todo con docentes que tienen mucho tiempo de experiencia; la cual, se caracteriza por un centralismo magisterial donde el alumno se convierte en un sujeto pasivo e irreflexivo que tiene que soportar el poder irrestricto del profesor cuando hace gala del pase de lista, de retirar a un alumno de clases porque no está poniendo atención y de valorar su rendimiento en cuanto a cuestiones de memorización. Este tipo de educación se riñe con el paradigma global que propone la UNESCO sustentado en el trabajo de Delors (1994:91-103) quien propone se sustente en cuatro pilares: 1) aprender a conocer, 2) aprender a ser, 3) aprender a hacer y 4) aprender a convivir.

De ellos, la Universidad Veracruzana recupera y propone tres como los más importantes e incluyentes, *el aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser* que son los tres principios en que se funda el nuevo modelo educativo: intelectual, profesional y social-

humano, mismos que han de alcanzarse a través de tres ejes integradores: teórico, heurístico y socio axiológico, con los que se pretende alcanzar una educación superior de tipo integral, que se complemente con el concepto de competencia académica, que se conceptualice como una red de conocimientos, habilidades y actitudes que preparan a una persona para un desempeño pertinente en su realidad profesional, laboral, social o personal (Sánchez, 2005).

Estos principios universales buscan instaurar un equilibrio entre el ser intelectual y el ser afectivo como alternativa de equilibrio para formar mejores seres humanos en las instituciones escolares, en donde los valores humanos tienen un lugar preferente en el *aprender a ser y aprender a convivir*; pues de qué sirve tener ciudadanos altamente capacitados laboralmente, si como seres humanos no respetan a sus semejantes y no se solidarizan con ellos en momentos críticos de su vida.

En este contexto, partimos del supuesto de que el aprendizaje significativo no puede ser transmitido en los salones de clase si los profesores no se dan cuenta que sus actitudes son un elemento fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje, dado que el dominio de contenidos y estrategias de aprendizaje es sólo una parte del proceso educativo, que debe ser completado con una verdadera empatía entre el facilitador y el aprendiz (Zabalza y Beraza, 2003).

Plantear esta posibilidad es reconocer que los trasfondos ideológicos estructurados a lo largo de la vida del sujeto, las formas individuales de observar, creer y actuar se pueden modificar, parcial o totalmente a partir de procesos metacognitivos, entendidos como los procesos que permiten darse *cuenta de*, tener *conciencia de*, donde los pensamientos y, por consecuencia, las actitudes tanto de profesores como de los estudiantes, pueden mejorar e impactar de manera relevante en el quehacer educativo.

Se trata de concebir que en las aulas escolares los profesores y alumnos universitarios incorporen en sus saberes herramientas cognitivas que les permitan desarrollar sus habilidades de pensamiento crítico y creativo, estrategias que favorezcan el desarrollo de las habilidades básicas y su pasaje hacia habilidades analíticas y reflexivas (Vargas y Arbe-láez, 2001:115). Este es un proceso ideal para formar individuos autónomos, inteligentes y sensibles a las necesidades humanas de la comunidad en donde habitan; para formar profesionales competentes capacitados para triunfar personal y profesionalmente en la era de los avances científicos y

tecnológicos, pero sin que olviden sus valores y tradiciones históricas.

Se trata también de formar sujetos pensantes con una actitud humanista y progresista, para quienes compartir y apoyar a sus iguales se convierta en parte de su vida social y laboral; que no se dejen seducir por las mieles de un capitalismo oscuro que propone como recompensa intelectual un estatus social elevado y la formación de una actitud individualista en donde sólo el más competente triunfará en esta nueva sociedad.

### Mejorar la actitud docente

Para lograr lo anterior, como una alternativa viable, sería necesario actualizar y capacitar a los catedráticos en el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico y creativo, dado que actualmente en la Universidad Veracruzana no existe esta competencia académica en la plantilla docente de las facultades. Se requiere además de involucrar a los catedráticos en cursos, talleres y conferencias de especialistas, para sensibilizarlos e interesarlos en formarse en este campo del conocimiento (Gutiérrez y cols., 2006:116).

De no ser posible un cambio de actitud en el docente actual, la educación propuesta por el nuevo modelo educativo (MEIF) centrado en el aprendizaje, no será posible ya que se propone que el docente se convierte en el mediador y tutor, que debe realizar la tarea de favorecer la formación de estudiantes autónomos independientes y reflexivos críticos, para que puedan alcanzar por sí mismos las competencias integrales que requieren los estudiantes universitarios (Garner, 1995:20). De no lograrse lo anterior, las escuelas se verían convertidas en espacios con ausencia de conocimientos críticos, que no fomenten las habilidades de razonamiento, encaminadas hacia una instrucción técnica, en donde el humanismo y la metacognición no tienen cabida. Aceptar esta situación en las aulas universitarias, es concebir a la educación sólo como un instrumento de ascenso laboral y social y no como el proceso cotidiano y continuo que promueve en el hombre un razonamiento ético y humano apegado a la verdad y a la subsistencia social como especie pensante.

Tales precisiones conllevan a un gran reto educativo, el de ser los catedráticos detonantes del desarrollo sostenible y humano de los seres humanos con los que se comparte un espacio y un tiempo. Desde la óptica propia como docentes también implica un

compromiso ético y uno profesional, ante los cuales se puede reaccionar de dos maneras: negarse y seguir en un cómodo lugar de docente frente a grupo, centrado en los contenidos del mapa curricular o aceptar el gran reto de enfrentarse a las propias limitaciones y apostar a una educación creativa que permita el desarrollo personal en primera instancia y después, permita a los docentes convertirse en hábiles orientadores para ser capaces de preparar la tierra fértil en que las personalidades de los estudiantes crezcan rebasando las propias expectativas del maestro, que es lo que menos se merece la humanidad que ha confiado a sus hijos para ser educados buscando el logro académico profesional.

### Conclusiones

Así pues, el desarrollo de habilidades del pensamiento en los estudiantes universitarios, más que una estrategia educativa, se ha convertido en una necesidad personal y nacional ante los grandes retos que ha impuesto la globalización en el mundo. Se necesitan estudiantes y profesionistas competentes en distintas áreas del conocimiento, las cuales puedan ser abordadas desde la perspectiva del pensamiento y la transformación de la realidad a partir del dominio de habilidades analíticas y críticas que coloquen a cada egresado en la antesala del dominio de una diversidad de conocimientos y problemas sociales y científicos, para que puedan mostrar competitividad a través del razonamiento abstracto, analítico e hipotético-deductivo (Evans, 2006).

En este escenario, se requiere que la metacognición, se convierta en una herramienta educativa, entendida como un estado de la conciencia que permite al estudiante darse cuenta de los conocimientos, habilidades y actitudes asociadas al proceso de pensar en sus distintos niveles: básico, analítico y crítico (Delacote, 1997:137), que le permita hacer un alto en el pensamiento reflexivo, para fomentar las habilidades de razonamiento mientras se están ejecutando tareas específicas y luego utilizar este conocimiento para controlar lo que se está haciendo (Campirán, 2000; Paris, Lipson y Wixson, 2009).

Se necesita fomentar la reflexión en el docente en su quehacer áulico, que le permita participar en la formación de estudiantes más competentes y abiertos al cambio para que al egresar puedan ser competitivos, con la ayuda de actitudes llenas de autocontrol y dinamismo, siempre bajo el objetivo de ser un facilitador del aprendizaje, más que un guía, ser un

mediador que conciba al aprendizaje como una actividad social y de experiencia compartida, cuya sustentabilidad sea el trabajo cooperativo, en al afán de provocar aprendizajes significativos acordes a la realidad social de cada uno de sus estudiantes (De Sánchez, 1996; Hay, 1998:77-86).

En este sentido, en un mundo neoliberalista, donde la educación promueve el individualismo y la competencia académica, este propósito sólo se logrará a través de una actitud positiva por parte del docente para generar procesos cognitivos al formar a los estudiantes que este país requiere, competentes en saberes y deberes; con valores éticos por haber tenido un trato formativo dentro de las actitudes éticas del docente que lo prepara para una sociedad que busca afanosamente la modernidad y competitividad educativa y laboral con ética profesional (Hill y Ckements, 2000).

En el futuro, consideramos que las principales teorías generales explicativas del pensamiento deberán tener en cuenta aspectos relacionados con los objetivos epistémicos, por ejemplo, en el caso de Stanovich, que considera las diferencias individuales como parte fundamental de su formación (2002:124-158; 2009:34-39). Además, desde una perspectiva claramente aplicada, se hace necesario: a) profundizar en la cultura docente aspectos vinculados con el razonamiento y la toma de decisiones en diferentes ámbitos vinculados con actividades áulicas, y b) seguir manteniendo una actitud de respeto sobre los estudiantes que nos confían su formación integral a través de las actitudes y valores del maestro y, por consiguiente, son susceptibles a fracasar o mejorar a través del modelo que representa el docente en la educación y sus habilidades de razonamiento para enfrentarse al quehacer diario en el aula relacionando la cognición con las actitudes, el afecto, la motivación, las relaciones sociales y el contexto cultural.

### Referencias

- CAMPIRÁN, A. (2000). "Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo". *Antología para el área Básica*; Caps. 3, 4 y 5. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- CÁRDENAS, P. C.A. (2004). "La labor del maestro como factor determinante del interés de los estudiantes por el aprendizaje". *Psicoinformación*. núm. 14, pp. 4-5.
- DELACÔTE, G. (1997). *Enseñar y aprender con nuevos métodos*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- DELORS, J. (1994). "Los cuatro pilares de la educación". En: *La educación encierra un tesoro*. El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.

- DE SÁNCHEZ, M. (1996). *Desarrollo de habilidades de pensamiento: Procesos básicos de pensamiento*. México: Trillas.
- EVANS, J. (2006). Dual System Theories of Cognition: Some Issues. *Proceeding of the 28th Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, Lawrence Erlbaum, Vancouver, pp. 202-207.
- GARNER, A. (1995). *Porqué triunfan los triunfadores*. México: Diana.
- GUTIÉRREZ, J., BENAYAS, J., CALVO, S., GONZÁLEZ-GAUDIANO, E., SATO, M., E., HERNÁNDEZ, M. J., RAMOS, D. TILBURY, ALCIRA -RIVAROSA, A., F., PERALES, J., PÉREZ, D. G., VILCHES, A., TOSCANO J. C., GRIMALDI, y MACÍAS Á. O. (2006). "Educación para el desarrollo sostenible I". *Revista Iberoamericana*. Núm. 40. México: OEI.
- HAY, L. L. (1998). *El poder está dentro de ti*. México: Diana.
- HILL, N. y CKEMENTS, S. W. (2000). *La actitud mental positiva: un camino hacia el éxito*. México: Grijalbo.
- PARIS, S. G., LIPSON, M. Y. Y WIXSON, K. K. (2009). "The reflective Practitioner." *Contemporary Educational Psychology*. Capítulo 13, American Educational Research Association, Washington, D.C.
- RIVAROSSA, A. y PERALES, P. F. (1998). "La transformación de la pedagogía de los profesores universitarios de ciencias desde la reflexión: Una propuesta innovadora". *Revista Interniv. Form.* Número 33. Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto y Universidad de Granada, pp. 141-159.
- RUBIO, R. D., MARTÍNEZ A. A., RICO M. M., REVILLAS G. F. y ROMERO S. A. (2001). "El valor de importancia otorgado a las actitudes dentro de la labor docente". *Revista digital EF y Deportes*. N° 7. Buenos Aires, Argentina. <http://efdeportes.com/>
- SÁNCHEZ, D. L. (2005). "Los tres pilares de la educación y el papel del maestro en el taller de habilidades de pensamiento crítico y creativo". *Procesos Psicológicos y Sociales*. Vol 1, núm. 1, pp. 7-14.
- SEOANE, G., VALIÑA, M<sup>a</sup> D., RODRÍGUEZ, M<sup>a</sup> S., MARTÍN, M., y FERACES, M<sup>a</sup> J. (2007). "Diferencias individuales en razonamiento hipotético-deductivo: importancia de la flexibilidad y de las habilidades cognitivas". *Psicothema*, Vol. 19 (2), 206-211.
- STANOVICH, K. E. (2002). "Rationality, intelligence, and levels of analysis in cognitive science: Is dysrationalia possible?". En R. J. Sternberg (Ed.), *Why smart people can be so stupid*. (pp. 124-158). New Haven, CT: Yale University Press. Descargado de: Stanovich.Sternberg2002.pdf
- STANOVICH, K. E. (2009). "The thinking that IQ tests miss". *Scientific American Mind*, 20(6), 34-39. Descargado de: Stanovich\_IQ-Tests-Miss\_SAM09.pdf
- VARGAS, E. y ARBELÁEZ, G. M. C. (2001). "Consideraciones teóricas acerca de la metacognición". *Revista de Ciencias Humanas*, núm. 28. Colombia, p. 115.
- VICENTÍN, M. G., GRACCIA D. M. S. y ARANDA, H. C. (2009). "Prácticas de enseñanza emergentes". *Revista Comunicaciones Científicas y Tecnológicas 2009*. Universidad Nacional del Nordeste: Secretaría General de Ciencia y Técnica, p. 9.
- ZABALZA, M. A. y BERAZA, M. A. Z. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. México: Nancea.

# Una aproximación a la política de internacionalización de la educación superior. Referentes para su evaluación

ALBERTO PAUL CEJA MENDOZA<sup>1</sup>



## Resumen

El texto presentado tiene la finalidad de realizar un acercamiento a la internacionalización de la educación superior, con énfasis en las políticas que incentivan la dimensión internacional en este nivel educativo. Para ello, se hace una revisión de elementos teóricos en torno a la internacionalización de la educación como contexto para el planteamiento de las políticas en éste ámbito, las cuales se abordan a partir de referentes internacionales (UNESCO) y nacionales que posibilitan identificar el vínculo entre lo internacional y nacional.

Con base en el desarrollo de los elementos anteriores, se abre el espacio para la reflexión acerca del papel de las Instituciones de Educación Superior, y en particular de las Universidades en un contexto de creciente internacionalización.

*Descriptor:* Política Educativa, Internacionalización, Cooperación Académica.

## An Approach to the Policy of Internationalization of Higher Education. References for Assessment

## Abstract

This paper is intended to make an approach to the internationalization of higher education, with emphasis on policies that encourage the international dimension in this level. To this end, we review theoretical elements around the internationalization of education as a context for the approach of policies in this area, which are covered from international references (UNESCO) and national identify possible link between international and national levels.

Based on the development of the above items, opens the space for reflection on the role of higher education institutions, particularly the universities in a context of increasing globalization.

*Key words:* Educational Policy, Internationalization, Academic Cooperation.

Artículo recibido el 10/03/2010  
Artículo aceptado el 17/05/2010  
Conflicto de interés no declarado

<sup>1</sup> Profesor de la Maestría en Gestión y Políticas de la Educación Superior, Centro Universitario de Ciencias Económicas Administrativas, Universidad de Guadalajara. alcem9@gmail.com

## Introducción

El presente texto es un acercamiento a las políticas de internacionalización en la educación superior. Tiene como finalidad contextualizar la internacionalización en este nivel, y hacer una aproximación a las políticas planteadas en este ámbito de lo educativo para contar con referentes que apoyen la revisión del avance, alcance y retos de la internacionalización en las universidades públicas.

El ensayo se elabora bajo la consideración de que una política es “un conjunto conformado por uno o varios objetivos colectivos considerados necesarios o deseables y por medio y acciones que son tratados, por lo menos parcialmente, por una institución u organización gubernamental con la finalidad de orientar el comportamiento de actores individuales o colectivos para modificar una situación percibida como insatisfactoria” (Roth, 2007:27). Para el caso específico de este trabajo, se considerarán los objetivos o cursos de acción (Lahera, 2002) estimados como deseables para lograr la internacionalización de la educación en el nivel superior.

Para comprender el ciclo de una política se pueden considerar como grandes categorías analíticas fases como el diseño, la implementación y la evaluación. El enfoque de este trabajo, intenta llamar la atención sobre el momento de la implementación, que refiere a la puesta en práctica de la decisión considerada como la mejor alternativa, y se caracteriza porque la administración general es la “encargada de implementar la solución escogida por el decisor; es decir, de traducir la decisión en hechos concretos” (Roth, 2007: 51). Esta perspectiva está justificada por el deseo de acercarse a observar cómo las instituciones han asimilado o pueden asimilar las políticas de la institución.

Lo anterior, permite acercarse a algunos datos empíricos que puedan servir como referentes para realizar un esbozo en torno a la evaluación de la política que se analiza, entendiendo que la evaluación, “se trata de un juicio sistemático y analítico referido a aspectos importantes de una política y su valor, orientada a que sus conclusiones puedan ser confiables y utilizadas por los usuarios” (Lahera, 2002: 271). Agrega Lahera, que el papel de la evaluación es mejorar la información y reducir la incertidumbre. Además, la evaluación implica dos aspectos (Parsons, 2007):

- La evaluación de la política específica y los programas que la constituyen.

- La evaluación de las personas que trabajan en las organizaciones responsables de la implementación de la política y los programas.

En este sentido, es preciso aclarar que los alcances de este trabajo son limitados, y no se puede considerar como una evaluación de las políticas de internacionalización, sino como un ejercicio que sirve como referencia para la elaboración de una evaluación más exhaustiva, debido a que se presentan elementos referenciales que son importantes a considerar para una evaluación de estas políticas. Sin embargo, en la elaboración del presente trabajo se puede apreciar la lógica de los elementos teóricos mencionados en esta introducción.

## Globalización e Internacionalización de la Educación

Al hablar de internacionalización en la educación se establece una conexión con el fenómeno de la globalización, ya que son dos elementos de las sociedades actuales que tienen un estrecho vínculo, por lo que no se puede desconocer el impacto del paradigma de la globalización en el contexto educativo. En este sentido se puede identificar que el avance de la globalización ha impactado a la educación en las siguientes áreas (Segrera, 2005:149):

1. En la organización del trabajo y en los tipos de trabajo que la gente desarrolla, que exigen un nivel más alto de educación en la fuerza de trabajo y la recalificación permanente en cursos *ad hoc*.
2. En los gobiernos de los países en desarrollo que están bajo la presión creciente de invertir más en todos los niveles educativos para tener una fuerza de trabajo más preparada capaz de producir con técnicas sofisticadas, única forma de competir en un mercado mundial cada vez más globalizado.
3. En el mundo, cuando la calidad y el nivel de los sistemas educativos están aumentando.
4. En el currículo, ya que se torna crecientemente complejo, y la educación, en especial la superior, debe entrenar a los estudiantes en el manejo de las nuevas tecnologías y de varios idiomas. Por otra parte, se tiende a exigir cada vez más la rendición de cuentas acerca del manejo de los recursos y de los resultados alcanzados con relación a objetivos predefinidos.
5. En la virtualización de la educación, que tiende a desarrollarse vertiginosamente, aunque no siem-

pre con el objetivo de expandir la educación a un menor costo mediante la educación a distancia.

6. En las redes de información globalizadas que implican la transformación de la cultura mundial, pero los excluidos de este "orden mundial" luchan contra los valores de esta cultura mundial...

Las tendencias globalizantes se han infiltrado en un gran número de ámbitos sociales, y como se ha mencionado, el sector educativo no ha escapado de la expansión de la "idea de globalidad", donde se encuentra uno de los impulsores para la internacionalización de la educación.

En la educación superior se puede apreciar como efectos concretos una transformación en la exigencia del perfil profesional, ya que demanda tanto el mercado nacional como el internacional, una alta competitividad, que implica conocimientos y dominio de otros idiomas, así como la capacidad de adaptación a un entorno laboral cambiante. En este mismo sentido, la exigencia en el incremento de la calidad educativa aparece como otro impacto de la globalización, y se plantea la necesidad de elevar la calidad académica vinculada al desarrollo nacional, pero también a las estructuras de los diferentes países del mundo (Rojas, 2008).

La nueva configuración de la dinámica mundial, se ha centrado en la globalización; sin embargo, el papel de las Universidades es protagónico en el desarrollo y asimilación de este proceso dinámico. Es fundamental que estas instituciones, en cuanto centros de conocimiento y cultura, se posicionen como referentes críticos de las tendencias mundiales, ya que en la expansión de la globalización están implícitos impactos y efectos que no son benevolentes para sectores marginados en distintos contextos sociales, por lo que, un papel dialéctico-crítico de la universidad frente a las premisas globalizantes es crucial para propiciar un desarrollo equilibrado, sobre todo cuando de sobre manera, las exigencias externas se posicionan como referentes para los contextos internos de las instituciones educativas y las sociedades en general, generando una tensión entre lo propio y lo ajeno, entre lo nacional y lo internacional, entre la propia identidad y la identidad compartida que expande sus fronteras.

En este contexto de globalización, los orígenes de la internacionalización de la educación superior se pueden ubicar en "el avance de la integración económica internacional, la firma de acuerdos regionales y globales de comercio e inversión y las posibilidades

que brindan las tecnologías de la información actuales (que) han ocasionado que este nivel educativo esté mucho más abierto a la cooperación internacional y a las nuevas metodologías de la enseñanza" (Ramos, 2003:1). De esta forma, la integración y avance en otros planos de la sociedad, como el económico y el tecnológico, han creado estructuras que han servido para el avance en la creación de convenios y establecimiento de vínculos en lo educativo, y que a su vez, han respaldado el proceso de internacionalización en este ámbito.

### La internacionalización de la educación superior

La internacionalización de la educación superior ha trascendido ya a diferentes sistemas educativos. En el contexto actual se puede identificar que "las actividades internacionales de las universidades han conocido, durante las últimas dos décadas, un incremento significativo por lo que respecta a su volumen, alcance y complejidad" (Altbach y Knight, 2006:14), generando así un proceso de internacionalización en la educación, que se ha configurado como "un proceso dinámico y cambiante" que se manifiesta en la "interconexión de las instituciones de enseñanza superior", creando con ello una apertura del currículum hacia temáticas internacionales, y que en mayor medida es identificable a través de los diversos programas de intercambio de estudiantes (Ramos, 2003).

La internacionalización en la educación, se puede percibir, además de una interconexión entre instituciones universitarias, como "un proceso de transformación institucional integral que pretende incorporar la dimensión internacional e intercultural en la misión y las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior" (Gacel, 1999:37). Específicamente, se puede considerar que "internacionalizar la educación significa integrar una dimensión internacional, intercultural, multidisciplinaria y comparativa del currículum (entendido éste como contenidos académicos y métodos pedagógicos), el fomento a la movilidad estudiantil, el perfil internacional de la planta docente, la utilización de métodos pedagógicos, en los que los estudiantes extranjeros son utilizados como un recurso educativo, las prácticas profesionales en ambientes de trabajo internacional, la organización de cursos para la población extranjera y el uso de nuevas tecnologías de información y comunicación, entre otros" (Gacel, 2003:109-110).

Gacel (1999:38), manifiesta que "en las nuevas políticas educativas, la colaboración internacional

se convierte en un poderoso y estratégico instrumento para elevar la calidad de la educación, preparar a los egresados a funcionar en un mundo cada día más interdependiente y competitivo y crear mayor comprensión y solidaridad entre los pueblos del planeta”.

Además de los señalamientos anteriores, que pueden servir como motores para impulsar la internacionalización, Altbach y Knight (2006: 17-21) presentan los siguientes *estímulos significativos de la internacionalización*:

- **Ganancias.** Es el caso, sin excepciones, del sector lucrativo, pero también para algunas universidades tradicionales del sector no lucrativo que han intentado resolver sus problemas de financiamiento gracias a los ingresos que proceden de las iniciativas internacionales.
- **Oferta de acceso y cobertura de la demanda.** Una parte significativa de la provisión de servicios internacionales de educación superior está relacionada con la oferta de acceso a los estudiantes en países que actualmente carecen de la capacidad doméstica para responder a la demanda de acceso a la educación superior.
- **Internacionalización tradicional.** En muchos países, especialmente en Estados Unidos, hacen uso de programas internacionales en el campus como modo de proporcionar a sus estudiantes locales una perspectiva internacional y transcultural, y de mejorar el plan de estudios. Estas iniciativas incluyen, por ejemplo, experiencias de estudio en el extranjero, internacionalización del currículo y apoyos financieros para que alumnos de otros países estudien en el campus.
- **Internacionalismo europeo.** El propósito primero era que los estudiantes aprovecharan las experiencias académicas fuera de su país de origen en cualquier otro miembro de la Unión. Otra faceta de la internacionalización europea tiene que ver con los esfuerzos realizados por la Unión para difundir los programas internacionales europeos hacia otras partes del mundo.
- **Internacionalización de los países en vías de desarrollo.** Aunque sólo producen una parte mínima del flujo total de estudiantes a nivel mundial, los países en vías de desarrollo suelen recibir un número significativo de estudiantes internacionales. Algunos de esos países están viendo la manera de atraer a estudiantes extranjeros por diversas razones, entre las cuales podemos mencionar el mejoramiento de la calidad y de la composición cultural del

cuerpo estudiantil, el prestigio y la voluntad de tener más ingresos.

- **Internacionalización de individuos.** A menudo se olvida en el debate sobre la internacionalización de la educación superior que los individuos son quienes toman la mayor parte de las decisiones clave y que pagan por ello. La mayor parte de los 2 millones de estudiantes internacionales financian de forma autónoma estos estudios.

Por lo tanto, la internacionalización “es a la vez un objetivo y un proceso, que permite que las instituciones de educación superior logren una mayor presencia y visibilidad internacional que genera beneficios del exterior” (ANUIES, 1999). Sí bien, se considera que la internacionalización genera beneficios, que son producto de las relaciones externas que establecen las instituciones, es imprescindible no perder de vista que el establecimiento de las relaciones interinstitucionales, están ligadas al desarrollo interno de las universidades, razón por la cual, no se debe perder el horizonte para fortalecerse intrínsecamente, y tener claridad para el establecimiento de las relaciones externas a partir de sus propósitos, necesidades y perspectivas, y con ello apropiarse del proceso de internacionalización, y no desarrollarlo de manera inercial, como un proceso reactivo.

La internacionalización se produce en un ambiente de cooperación internacional entre instituciones; en este sentido, se pueden distinguir tres tipos de cooperación: la cooperación científica-técnica, la cooperación económica-financiera y la cooperación educativa-cultural; enmarcadas éstas en una dimensión mayor, definida como cooperación para el desarrollo, con la que se busca resolver problemas específicos entre naciones.

Es el contexto de la cooperación educativa-cultural, se ubica la cooperación académica, la cual es “una herramienta para el desarrollo institucional... especialmente en lo relativo a la consolidación de cuerpos académicos, oferta de programas y servicios institucionales”, con la que se “fortalece la apertura y el impulso al trabajo conjunto y dinámico” (ANUIES, 2009b), todo ello a través de la creación de diferentes proyectos que involucran la participación de distintos actores de las instituciones en torno a las cuales gira la cooperación, así como la participación constante de alumnos y docentes en los diferentes programas de movilidad (ANUIES, 1999, b)

## Perspectiva internacional de la internacionalización de la educación superior. La visión a partir de la UNESCO

La UNESCO es un referente internacional sumamente significativo en el desarrollo de la educación mundial. Esta instancia sigue impulsando la defensa de la educación como bien público, y por tanto, oponiéndose a la concepción de la educación como un servicio. Por estas razones, se considera relevante retomar la perspectiva de este organismo acerca de la internacionalización de la educación, para lo cual se han considerado dos documentos: La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción (UNESCO, 1998) y la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo (UNESCO, 2009).

### *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*

En esta declaración, la UNESCO considera que el intercambio de conocimientos, la cooperación internacional y las nuevas tecnologías, pueden contribuir a la disminución de la disparidad existente en los sistemas educativos, además de constituirse estos elementos como mecanismos para difusión de la educación superior en el mundo. Planteamientos específicos en cuanto a la internacionalización de la educación, se pueden encontrar en los artículos 1 (d), 5 (c), 10 (a), 11 (a, b, c), 12 (e), 15 (a, b, c) y 16.

De la revisión de los artículos antes señalados, se pueden destacar los siguientes aspectos:

- La misión de la educación debe contribuir a la comprensión, interpretación y difusión de las culturas nacionales, regionales e internacionales, enmarcadas en un contexto de pluralismo y diversidad cultural. Con lo que se propone una visión de la educación que rompa los esquemas endógenos, incitando a la formación con una visión multicultural. Para el logro de lo anterior, es un elemento central una política de formación de personal por parte de las instituciones de enseñanza superior, la cual debiera considerar en mayor medida e importancia la experiencia internacional de su personal.
- Al hacer referencia a la evaluación de la calidad, la dimensión internacional se puede identificar de manera clara, ya que se recomienda que tanto en las autoevaluaciones como en las evaluaciones

externas, participen expertos que, además de ser independientes, estén especializados en la dimensión internacional.

- Se señala, además, que la calidad de la enseñanza superior, debe estar caracterizada por su dimensión internacional, la cual incluye elementos como el intercambio de conocimientos, la creación de sistemas interactivos, la movilidad de profesores y estudiantes y los proyectos de investigación internacionales.
- En relación con la tecnología, se considera necesario facilitar, a través de la cooperación internacional, el acceso a infraestructuras y difusión de tecnologías, haciendo énfasis en el acceso equitativo de los países en desarrollo.
- El principio de solidaridad aparece como un eje central y como base para la asociación de establecimientos de educación superior, la cual deberá ayudar a entender la diversidad de los problemas mundiales. Por lo tanto, se considera necesario que la dimensión internacional esté presente en los planes de estudio y en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Como parte de la Declaración, se considera la problemática en torno a la “fuga de cerebros”, lo cual se revela como una de los efectos negativos de la internacionalización, debido a que priva a los países en desarrollo de profesionales de alto nivel, con lo cual se ve mermado su potencial de desarrollo y progreso socioeconómico. En este punto, se hace un señalamiento sumamente relevante en cuanto a los programas de formación. Se menciona que éstos deberían priorizar el desarrollo de centros de excelencia organizados en redes regionales e internacionales con posibilidades de realizar cursos cortos en el extranjero.

En cuanto a las acciones que la UNESCO contempla para el plano internacional, se encuentran:

- Integrar la cooperación como parte de las misiones institucionales en la educación superior.
- Cada institución deberá prever la creación de una estructura o un mecanismo apropiados para promover y organizar la cooperación internacional.
- Se deberá promover la movilidad universitaria internacional como medio para hacer progresar el saber y para compartirlo.
- Se buscará establecer mecanismos de recuperación de los efectos negativos generados por la fuga de cerebros.

Como parte final a este acercamiento, se retoma el señalamiento acerca de la necesidad de fortalecer las relaciones de cooperación Norte-Sur y Sur-Sur. Esta mención da pie para realizar una reflexión vinculada al establecimiento de las relaciones, acerca de las preferencias institucionales de establecer vínculos sólo con instituciones prestigiadas y consolidadas; marginando de este modo a las instituciones que necesitan impulso y apoyo para incrementar su desarrollo. Por tanto, la mención acerca de la necesidad de establecer lazos de cooperación de países desarrollados con los que están en vías de desarrollo adquiere mayor relevancia.

*La Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*

Continuando con las orientaciones de la UNESCO en cuanto a la perspectiva de internacionalización de la educación superior, se presentan enseguida algunos planteamientos retomados de la Conferencia Mundial realizada en 2009, en la que se señala entre otras cosas, que los elementos acordados en la Conferencia Mundial de 1998 siguen vigentes. En cuanto al tema central que ocupa la atención de estas líneas, se identifican claramente seis aspectos:

- Se retoma la solidaridad como base de la cooperación internacional, además del respeto mutuo y el diálogo intercultural.
- Las redes internacionales universitarias se consideran contribuyen a fortalecer la comprensión mutua y la cultura de la paz.
- La investigación conjunta y el intercambio de académicos y estudiantes son muestras de la promoción de la cooperación internacional.
- Para que la mundialización de la educación sea benéfica es necesario respetar la diversidad cultural y la soberanía nacional.
- La prestación transfronteriza de la educación superior se aprecia como positiva, siempre y cuando sea de calidad y mantenga su pertinencia.
- La educación superior debería reflejar la dimensión internacional en la enseñanza y en la investigación.

Con relación a las acciones se considera como importante:

- Actuar en contra de las “fábricas de diplomas” que se han incrementado a través de la oferta transnacional de educación.
- Como un elemento recurrente y retomado de la De-

claración de 1998 aparece el estímulo de la movilidad y los intercambios internacionales de alumnos y personal docente, y al mismo tiempo, la puesta en marcha de estrategias para contrarrestar las consecuencias negativas del éxodo de competencias.

- Los aspectos anteriores traen a primer plano elementos esenciales en el tópico de la internacionalización de la educación superior: la solidaridad como eje de la cooperación institucional, la movilidad de estudiantes y profesores, el reflejo de la internacionalización tanto en la investigación como en la docencia –lo que invita a reflexionar sobre los verdaderos alcances de la internacionalización en éstas dos funciones de las IES– y el papel que comienza a jugar la educación transnacional en la configuración de la oferta educativa en contextos particulares. Este último tema merece especial atención debido al vínculo estrecho con la mercantilización de la educación.

*La internacionalización de la educación superior desde lo nacional*

Este apartado tiene la intención de realizar un acercamiento a la perspectiva nacional de la internacionalización de la educación superior y como ésta es enunciada en dos documentos orientadores de la educación en nuestro país, el Plan Nacional de Desarrollo (2007-2012) y el Programa Sectorial de Educación (2007-2012).

*Plan Nacional de Desarrollo (PND)*

La perspectiva internacional referida a la educación dentro del Plan Nacional de Desarrollo se puede identificar en el eje 3: Igualdad de oportunidades. Dentro de este eje, el punto 3.3, se refiere a la transformación educativa. Como parte de este apartado hay dos objetivos en los que se hace referencia a elementos de internacionalización:

- Objetivo 12: Promover la educación integral de las personas en todo el sistema educativo. Dentro de este objetivo se estima importante brindar una educación completa que considere las habilidades para aprender, aplicar y desarrollar conocimientos, el aprecio por los valores, la historia, el arte y la práctica del deporte. La dimensión internacional aparece al mencionar como elemento de esta “educación completa”, la incorporación de idiomas durante los procesos formativos.
- Objetivo 14: Ampliar la cobertura, favorecer la equidad y mejorar la calidad y pertinencia de la educa-

ción superior. Este objetivo hace referencia específica a las instituciones de educación superior y resalta su tarea de formar profesionales creativos y científicos comprometidos con su país y con competencia internacional. Se menciona además que las instituciones de educación superior buscarán fortalecer la identidad nacional, considerando las aportaciones de todos los países.

De manera general, estas referencias del PND sirven como antecedente para el sistema de educación superior, que encuentra mayor especificidad en las propuestas del Programa Sectorial de Educación.

#### *Programa Sectorial de Educación*

Una referencia clara a la internacionalización en el programa sectorial se encuentra en los objetivos 1 y 6.

El objetivo 1 señala la necesidad de elevar la calidad de la educación. Dentro de este objetivo se identifican una estrategia referida a la internacionalización, la cual se describe a continuación con sus respectivas acciones.

##### *Estrategia:*

1.19: Impulsar la internacionalización de la educación superior mexicana y de sus instituciones.

##### *Acciones:*

- Incorporar la dimensión internacional en los programas y actividades de las instituciones.
- Alentar la celebración de acuerdos entre instituciones mexicanas y extranjeras de prestigio, así como el impulso de programas de intercambio y movilidad de estudiantes, investigadores y profesores.
- Apoyar proyectos y acciones de cooperación y conformación de redes de cuerpos académicos con instituciones extranjeras.
- Participar en procesos de construcción del espacio común de la educación superior, en América Latina y el mundo.
- Promover convenios que propicien el reconocimiento internacional de mecanismos de evaluación y acreditación de programas educativos.

Por otra parte, el objetivo 6 plantea el fomento de una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación en los centros e incremente la responsabilidad de los actores sociales y educativos. De manera particular, la siguiente estrategia está vinculada al tema de análisis del presente ensayo. Señala:

##### *Estrategia:*

6.16: Conformar un nuevo modelo de financiamiento de la educación superior con esquemas de asignación objetivos y transparentes.

Con los elementos expuestos en los dos apartados anteriores, se puede advertir una compatibilidad entre los elementos planteados a escala internacional a través de la UNESCO y el contexto nacional, aludido a través de los documentos orientadores del sistema educativo.

##### *Acciones:*

- Promover el desarrollo de las capacidades institucionales de captación de fondos internacionales a través de la cooperación y el intercambio académico.

Con los elementos expuestos en los dos apartados anteriores, se puede advertir una compatibilidad entre los elementos planteados a escala internacional a través de la UNESCO y el contexto nacional, aludido a través de los documentos orientadores del sistema educativo.

#### *Referentes empíricos de la internacionalización en la educación superior*

A continuación se presentan algunas referencias en cuanto a la implementación de la política de internacionalización en la educación superior; aunque los datos no son abundantes en cantidad, sí logran reflejar algunos aspectos de estas políticas.

En cuanto a las relaciones internacionales en cuestión educativa entre países desarrollados y países en desarrollo, se tiene un claro referente entre la cooperación de países europeos y países latinoamericanos a través de los programas Alfa y Columbus.

ALFA III es un programa de cooperación entre la Unión Europea y América Latina planteado para el periodo el 2007-2013. Este programa considera tres sectores esenciales: la equidad y cohesión social, la integración regional y la educación superior. Como parte de su funcionamiento se aprueban 14 proyectos como producto de su primera convocatoria por un monto de 19.3 millones de euros (Alfa, 2009).

Por su parte, el programa Columbus a 80 instituciones, 50 de ellas de América Latina. Otro programa representativo es el la Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo (AUGM), en el marco del MERCOSUR (Sagrera, 2005).

En cuanto a las instituciones de educación superior, específicamente las universidades públicas, se puede identificar el establecimiento de diversos convenios de colaboración. Muestra de ello es el catálogo de los convenios internacionales vigentes para el año 2008. La Universidad de Guadalajara registró 504 convenios internacionales (UdeG-CGCI, Informe CGCI, 2008), la Universidad de Colima contó con 430 convenios de este tipo (UdeC-DGIAB, 2008) y la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, reportó un total 74 en este rubro (UMSNH, 2008). Estos



**Gráfico 1. Movilidad estudiantil en dos universidades de la región Centro Occidente**

Fuente: Elaboración propia con datos de informes institucionales UdeG-CGCI (2007) y UdeC-DGIAB (2008).

casos muestran asimetrías y brechas entre las instituciones de educación superior en el número de convenios establecidos con instituciones en el extranjero, uno de los indicadores de la internacionalización.

Como se ha mencionado en el texto, otro de los principales indicadores de la internacionalización de las instituciones de educación superior, es la movilidad estudiantil. En este contexto, se puede apreciar en el siguiente gráfico la dinámica de la movilidad de estudiantes en dos instituciones de la Región Centro Occidente de la ANUIES que muestran un mayor impulso en este ramo: la Universidad de Guadalajara y la Universidad de Colima.

Se observa una tendencia de crecimiento en la dinámica de estudiantes que optan por realizar movilidad con destino en el extranjero.

## Conclusiones

A partir de los elementos planteados en el desarrollo del presente trabajo, se ha podido identificar que la internacionalización de la educación ha tenido avances notables, los cuales se pueden apreciar con mayor claridad en el contexto de los sistemas de educación superior en diferentes países.

La internacionalización como objetivo y proceso para las instituciones de educación superior, representa un reto pues implica una exigencia adicional para el establecimiento de relaciones interinstitucionales que se desarrollan en el marco tensiones diversas generadas a partir de diferencias contextuales e institucionales.

Las instituciones educativas han encontrado distintas estrategias para la implementación de las políticas de internacionalización; entre ellas destacan La movilidad estudiantil (como un claro reflejo de la internacionalización), el establecimiento de convenios de cooperación con instituciones y organismos ex-

tranjeros; la elaboración de proyectos de investigación con pares en el extranjero y la impartición de cursos de idiomas.

Si bien las instituciones están haciendo esfuerzos por participar en esta tendencia de la educación superior, es necesario revisar los avances en la implementación de las políticas, para lo cual, es necesario preguntarse qué tanto se ha avanzado en la internacionalización de las funciones sustantivas de la educación superior y, por otra parte, si los criterios utilizados para el establecimiento de convenios interinstitucionales no han incrementado el número de instituciones marginadas, en otras palabras, el número de instituciones que no son consideradas de prestigio, qué posibilidad tienen de establecer convenios que contribuyan a impulsar su desarrollo.

Estas son algunas interrogantes que surgen al reflexionar sobre las políticas impulsadas bajo el enfoque de la cooperación internacional, particularmente en el planteamiento de la UNESCO que promueve el establecimiento de convenios de cooperación entre países desarrollados y en desarrollo bajo el criterio de solidaridad. Es preciso reflexionar y analizar si en realidad existe disposición de las instituciones con mayor avance y consolidación para establecer convenios con instituciones que se encuentran rezagadas en los países en desarrollo.

De manera general en este trabajo se ha mostrado un breve panorama acerca de las políticas de internacionalización en la educación superior. Desde la perspectiva en que ha sido elaborado el presente texto, se considera que las instituciones deben sostener una postura analítica y crítica de su entorno, considerando su situación y propósitos internos al momento de interactuar en el plano de la internacionalización, y no propiciar una dinámica inercial y acrítica en la incorporación de las políticas de internacionalización.

## Referencias

- ALFA, O. (Julio de 2009). *Boletín Alfa*. Recuperado el 14 de Diciembre de 2009, de <http://www.internacional.ugto.mx/contenido/proyectos/alfa3.pdf>
- ALTBACH, P. G., y KNIGHT, J. (2006). Visión panorámica de la internacionalización en la educación superior: motivaciones y realidades. *Perfiles Educativos*, 13-39.
- ANUIES (1999). *Marco conceptual y modelos de cooperación*. Recuperado el 05 de Mayo de 2006, de <http://www.anui.es.mx/cgi-bin/htsearch?words=Movilidad%20Estudiantil;page=2>
- ANUIES (1999, b). *Situación actual de la cooperación e intercambio en el ámbito nacional e internacional*. Recuperado el 02 de ju-

- nio de 2006, de [http://www.anuies.mx/servicios/d\\_estrategicos/documentos\\_estrategicos/coop/index.html](http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/coop/index.html)
- GACEL, J. (1999). *Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe. Reflexione y lineamientos*. México: Nueva Occidente.
- GACEL, J. (2003). *La internacionalización de la educación superior. Paradigma para la ciudadanía global*. México: Universidad de Guadalajara.
- LAHERA, E. (2002). *Introducción a las Políticas Públicas*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- PARSONS, W. (2007). *Políticas públicas: una introducción a la teoría y la práctica del análisis de las políticas públicas*. Buenos Aires: FLACSO.
- RAMOS, G. (15 de enero de 2003). *Internacionalización de la Educación Superior*. Recuperado el 08 de Mayo de 2006, de <http://www.unal.edu.co/ori/red-orion/docs/internal-Mexico.pdf>
- ROJAS, R. (2008). Políticas para la calidad de la educación superior y su implementación en la Universidad de Guadalajara. En Marúm, E., y Rosario Muñoz V., *Actores y procesos de la calidad e innovación educativas*, pp. 19-66. México: Universidad de Guadalajara.
- ROTH, A. (2007). *Políticas públicas. Formulación, implementación y evaluación*. Bogotá: Aurora.
- SEGRERA, F. L. (2005). "Posibles escenarios mundiales de la educación superior". *Perfiles Educativos*, pp. 140-165.
- UdeC-DGIAB. (2008). *Informe de Actividades*. Recuperado el 05 de diciembre de 2008, de <http://www.ucol.mx/acerca/coordinaciones/cgd/dgiab/dgiab/normatividad.php>
- UdeG-CGCI (2007). *Informe CGCI*. Recuperado el 06 de diciembre de 2008, de [http://www.cgci.udg.mx/informes/InformeCGCI\\_2007.pdf](http://www.cgci.udg.mx/informes/InformeCGCI_2007.pdf)
- UdeG-CGCI (2008). *Informe CGCI*. Recuperado el 04 de enero de 2010, de [http://www.cgci.udg.mx/informes/InformeCGCI\\_2008.pdf](http://www.cgci.udg.mx/informes/InformeCGCI_2008.pdf)
- UMSNH (2008). *Departamento de Vinculación y Desarrollo*. Recuperado el 4 de enero de 2010, de [http://www.vinculacion.umich.mx/vin/convenios\\_internacionales.pdf](http://www.vinculacion.umich.mx/vin/convenios_internacionales.pdf)
- UNESCO (8 de julio de 2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Recuperado el 15 de Diciembre de 2009, de [http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado\\_es.pdf](http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf)
- UNESCO (9 de octubre de 1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*. Recuperado el 13 de diciembre de 2009, de [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)



# Pulsión de muerte, terror e infancia

MARTÍN JACOBO JACOBO<sup>1</sup>



## Resumen

El presente trabajo se centra en analizar algunas de las vicisitudes de la pulsión de muerte en la infancia. El sendero que marca el acercamiento con las pulsiones está presente en toda la producción literaria de Sigmund Freud y es el eje fundante de su teoría. La pulsión de muerte aparece por primera vez nombrada como tal en 1920. La pulsión de muerte proviene de la animación de la materia inanimada y pugna por regresar al estado inicial (muerte); la pulsión de muerte está ligada a la compulsión de repetición. La infancia convoca lo pulsional, es decir, el lugar donde acaece por vía de la pulsión la estructuración del sujeto. Se revisan brevemente algunas de las características y afectos que se suscitan en la infancia ligándolas a la pulsión de muerte.

*Descriptor:* Psicoanálisis, Pulsión de muerte, Infancia, Terror.

## Death Drive, Terror and Childhood

## Abstract

This paper focuses on analyzing some of the vicissitudes of the death instinct in childhood. The path that marks the approach to the drives is present in all the literary output of Sigmund Freud and is the founding shaft of his theory. The death drive is introduced named as such in 1920. The death drive comes from the animation of inanimate matter and struggles to return to the initial state (death), the death drive is linked to the repetition compulsion. Childhood instinctual calls, ie the place where it happens by way of the drive individual structure. Briefly reviewed some of the characteristics and emotions that arise in childhood linking them to the death instinct.

*Key words:* Psychoanalysis, Death instinct, Children, Terror.

Artículo recibido el 2/05/2010  
Artículo aceptado el 19/06/2010  
Conflicto de interés no declarado

<sup>1</sup> Profesor Investigador de Tiempo Completo. Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. marjacob2@hotmail.com

## Introducción

El interés del presente trabajo está centrado en analizar algunas de las vicisitudes en el estudio de la pulsión de muerte en la infancia, ya que Freud se refería a la pulsión de muerte como silenciosa y muda, por lo que había dificultades para saber de ella; es en este sentido que surge la inquietud de buscar en el saber infantil algunas huellas e indicios de la pulsión de muerte.

La pulsión de muerte no se puede estudiar como pulsión aislada y fuera de toda interacción, se establece como una dualidad fundante en el ser humano. La pulsión de muerte es una estructura que trata de organizar la interacción de los procesos psíquicos. La teoría de las pulsiones es sin duda uno de los conceptos más controvertidos y discutidos del pensamiento psicoanalítico. Las ideas relacionadas con esta temática aparecerán durante toda la obra de su “creador”; Sigmund Freud, escritos que datan desde 1895; *Proyecto de una psicología para neurólogos*, hasta los textos de 1939. Durante el recorrido por los escritos de Freud en relación con la temática de la pulsión, nos encontramos; con lo pasivo y lo activo, la ligazón y la desligazón, el sadismo y el masoquismo, la compulsión de repetición y por el antagonismo más rotundo, la muerte y la vida.

Freud (1905) hace referencia a un primer concepto de pulsión diciendo que; “por ‘pulsión’ podemos entender al comienzo nada más que la agencia representante (*Repräsentanz*) psíquica de una fuente de estímulos intrasomática en continuo fluir, ello a diferencia del ‘estímulo’, que es producido por excitaciones singulares provenientes de afuera. Así pulsión es uno de los conceptos del deslinde de lo anímico respecto de lo corporal”.

En 1905 Freud establece una primera distinción de las pulsiones, y las divide en dos grupo: I. Las pulsiones yoicas o de autoconservación, las cuales aspiran a la conservación, la confirmación, y el engrandecimiento de la persona; y, II. Las pulsiones sexuales, en las que está implicada la vida sexual infantil y perversa. Esta primera diferenciación de las pulsiones surge de dos grandes necesidades: el amor y el hambre. Para Freud el ser vivo sirve a dos propósitos principales: a) La conservación de su vida, b) La conservación de la especie. Estas ideas le sirven a Freud de soporte para hacer la primera distinción de las pulsiones.

En su texto *Tres ensayos de teoría sexual* (1905) Freud

introduce el término pulsiones parciales, las cuales juegan un papel importante en la formación de síntomas en los psiconeuróticos como promotoras de nuevas metas sexuales. La pulsión de ver, la pulsión de exhibir, y la pulsión a la crueldad, son tres componentes de la pulsión sexual que son naturales en el carácter infantil; además estas pulsiones más adelante tendrán relación estrecha con la vida genital.

La pulsión de saber, no la considerada como parte de los componentes básicos pulsionales, por la relación tan estrecha que tiene con la pulsión de ver; sin embargo, Freud le va a conferir mucho énfasis a la importancia que esta pulsión va a tener con referencia a los problemas sexuales, y la estrechez que tiene con la investigación de la vida sexual del infante.

En estos tempranos años del siglo XX Freud ya vislumbraba la estrecha relación que se daba entre las pulsiones parciales en la relación con los juegos violentos y la excitación sexual que se establece en la infancia y estos mismos elementos como codeterminantes posteriores de la pulsión sexual.

## Lo estructural de la pulsión

Para Freud la pulsión se expresa mediante la intervención de dos factores psíquicos, la representación (*Vorstellung*) y el afecto (*affekt*).

La representación debe ser tomada como el elemento representacional de la pulsión, y no sólo en el sentido cognoscitivo que hace referencia a una idea o a una imagen intelectual. La fijación perceptiva de la experiencia de satisfacción es lo que se va a conocer como huella mnémica, la cual es el elemento ideal que marca la primera inscripción psíquica de la pulsión.

En el texto *Pulsiones y destinos de pulsión* (1915) Freud emprende un análisis entre estímulo y pulsión. Para Freud el estímulo su procedencia es del exterior y su descarga es hacia el exterior. En cambio, la pulsión presenta características diferenciadoras en sentido contrario al estímulo (fisiológico): a) La pulsión es un representante psíquico que proviene del interior del organismo; b) La pulsión actúa como una fuerza constante; c) La pulsión es incoercible por acciones de huida.

Al estímulo pulsional lo denominara *necesidad* y lo que vendrá a cancelar esta necesidad será la *satisfacción* la cual será alcanzada sólo si se modifica de manera correcta la meta.

Freud introduce los términos esfuerzo (*Drang*),

meta (*Ziel*), objeto (*Objekt*) y fuente **f**uente (*Quelle*), con la idea de ir estableciendo un esquema que le permita afianzar su complicada estructura teórica. Estos elementos se describen en la Figura 1.

### Pulsión de muerte

En el texto escrito en 1920; *Más allá del principio de placer*, aparecen publicadas por primera vez las expresiones pulsión de muerte y pulsión de vida. Freud establecerá clara y definidamente su posición dualista de las pulsiones para hacer un paralelismo y una completa oposición entre pulsiones yoicas, y pulsiones sexuales. Es en este momento que decide dejar de llamar a los opuestos pulsionales, yoicas vs sexuales, para darles el nombre de pulsiones de vida y pulsiones de muerte, pulsiones yoicas = pulsiones de muerte, y pulsiones sexuales = pulsiones de vida. En esta polaridad de las pulsiones, Freud retoma una segunda polaridad al analizar el amor de objeto, en el cual confluyen recíprocamente amor (ternura) y odio (agresión.) Las expresiones pulsiones de muerte y pulsiones de vida, las toma en referencia al análisis de la teoría morfológica de Weismann, en la que este autor plantea que en la sustancia viva hay dos tipos de sustancias; una sustancia viva mortal y una inmortal (soma inmortal y plasma germinal inmortal.) Freud no retoma los tipos de sustancias que hay en ella, sino las fuerzas que actúan en la sustancia viva. Freud va a distinguir dos clases de pulsiones: las que aspiran a conducir la vida a la muerte (yoicas) y

las que anhelan la renovación de la vida y la llevan a consecución (sexuales.)

Para Freud las pulsiones de muerte tienen las siguientes características:

- Se esfuerzan en el sentido de la muerte.
  - Proviene de la animación de la materia inanimada.
  - Pugnan por regresar a su estadio inicial (muerte).
  - Las percepciones aparecen como inadvertidas.
  - Se encuentran dificultades para saber de ella.
  - Son, en lo esencial, mudas (silenciosas).
  - Reconducen al ser vivo orgánico al estado inerte.
- Tienden a destruir y matar.

- La negación –como sucesora de la expulsión.

### Infancia y pulsión de muerte

Etimológicamente la palabra infancia proviene del latín *infantia* que significa incapacidad para hablar. La infancia nace carente y se inscribe en el lugar de la ausencia. La infancia interroga el decir y la imposibilidad de decirlo todo. La infancia convoca lo pulsional, es decir, el lugar donde acaece por vía de la pulsión la estructuración del sujeto.

No se puede hablar de la infancia sin tocar los hilos de lo bello, lo puro, la inocencia y la sonrisa. Pero hablar de la infancia sólo desde esta “hebra” sería un decir caracterizado por la omisión y la parcialidad. La infancia convoca el dolor, el terror, lo incierto, la angustia, la destructividad, la violencia, y la muerte misma. La infancia es el tiempo donde surge lo innombrable, donde el terror de lo incierto cubre el cuerpo del niño, y el lenguaje le brinda el lugar de la estructuración psíquica. Para dar continuidad y entrelazar los hilos de la pulsión de muerte en la infancia tejaremos algunas ideas en donde se interrelacionan éstas.

Freud le da un lugar determinante a la infancia, la inscribe en lo sexual; la zona donde se organiza es la curiosidad y el saber sexual. La infancia está caracterizada por la presencia de lo que Freud llamaba pulsiones parciales (la pulsión de ver y saber, pulsión de exhibir, y la pulsión a la crueldad.)

Es en la infancia donde el saber y la pasión por el saber encuentran su espacio de mayor búsqueda y expresión. Las investigaciones en las que el infante se aventura no son las que el adulto pretende establecer con sus referentes cognitivos.

Dichas investigaciones tienen la función del desciframiento de la sexualidad; el niño busca apoderarse de ella, ser parte de ella; los interrogantes en la infancia están caracterizados por enigmas que tienen

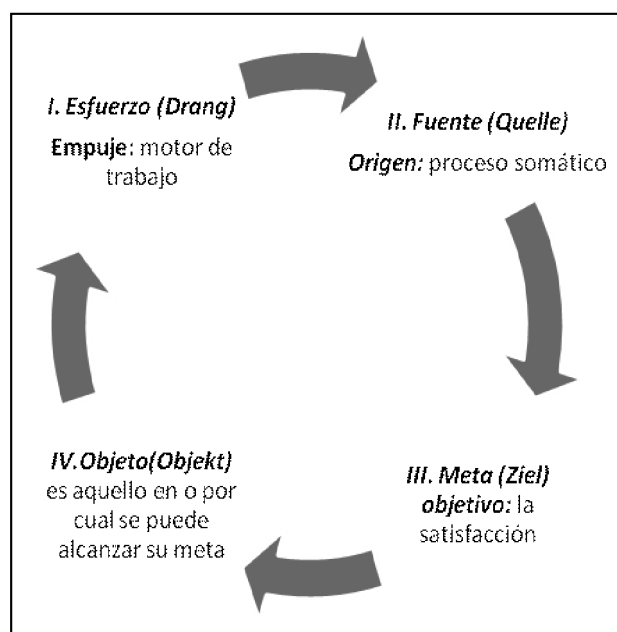


Figura 1. Elementos básicos de la pulsión

que ver con el origen de la vida, con el origen del mundo mismo; para el niño son el “juego” que organiza lo indescifrable, que se hace “cuerpo teórico” carente de una sola respuesta.

La investigación que hace el infante está representada por cierta desconfianza hacia su entorno; dicho contexto es hostil, ya que el niño trata de hacer prevalecer sus propias teorías. A un gran sector de los adultos les interesa que las investigaciones que realiza el infante tengan la función de establecer bases donde impere el descubrimiento de los CIMIENTOS académicos (números, letras, figuras, colores, etc.), dejando de lado el hecho que el saber que busca el niño no se encuentra inscrito en este orden cognitivo. El saber al que el niño apela está caracterizado por la estrechez de la relación con la vida pulsional. El desciframiento del enigma trae aparejada la tragedia misma; la muerte, (el desciframiento del enigma de Edipo y el devenir siniestro del incesto) acarrea un acontecer inconciliable con la “realidad”, la incógnita que el niño destapa, involucra e historiza las resonancias libidinales de sus propios padres.

¿Un saber que se ve amenazado, “fragmentado”, y “roto” puede devenir en destructividad? Para Poissonnier (1988) “todas las investigaciones entrañan una parte de pulsión de muerte, (una) tendencia a (la) deconstrucción y la separación”.

Siguiendo esta idea podríamos plantear que hay una estrechez indisoluble entre el saber y la pulsión de muerte, la cual hace que, cuando aquello que sostenía una “supuesta verdad” se desploma, se muestra un escenario desconcertante, extraño que no encaja para nada con el saber del infante: La respuesta del mismo puede estar impregnada de elementos de destructividad hacia el exterior, lo cual nos permite esbozar la posibilidad de que los procesos educativos estén caracterizados por una constante “riña” entre las instituciones (escuela, familia) y el niño. La relación que establece el adulto con el niño es a través de la representación que tiene el adulto de éste.

En los procesos educativos todos los involucrados interactúan desde su propia economía pulsional; se historiza todo encuentro a partir de las resonancias libidinales. Todo aquel cuya economía pulsional lo mueve a ejercer una actividad investigativa (profesor), la búsqueda de su propio estilo educativo, deberá convertirse en una apuesta constante que movilice (neutralice) la pulsión de muerte, ya que incita a la invención, a la búsqueda y creación de un estilo educativo.

Por otro lado, no podemos pasar por alto que to-

do aquel que se relaciona con la práctica pedagógica pone en juego sus afectos ligados a su propia infancia, y es en este sentido que habría que dar y tener un espacio para el re-conocimiento de los propios afectos, ya que en el proceso educativo no sólo impera el proceso intelectual.

### Terror y pulsión de muerte

Retomemos un relato de la experiencia cotidiana de muchos infantes.

El niño pasea alegremente tomado de la cálida temperatura de la mano de su madre, los últimos vestigios del sol han dado paso a la noche; el paseo tiene el color de la suavidad del azul del cielo de primavera. De repente, el niño se percata que su caminar plácido al lado de su madre, ya no lo es más; se da cuenta que junto a ellos hay algo que los acompaña en su andar, el cuerpo del niño se paraliza, su latido cardíaco aumenta, sus pupilas se desbordan de la cuenca de los ojos, sus labios difícilmente se pueden mover para emitir una palabra y cuando lo hacen es sólo para musitar... ¡alguien nos sigue! Su madre vira rápidamente para percatarse de que no hay nadie. El niño aprieta la mano de su madre, sus piernas desobedecen para dar consecución a su marcha.

Su madre lo invita a continuar caminando aseverándole que todo está tranquilo y que ella lo protegerá. Apenas un par de pasos más, le anuncia que la promesa de su madre pronto será puesta a prueba. A su lado hay una silueta que está siguiendo sus pasos, quiere correr, pero es como si se hubiera puesto calcetines de plomo; el grito se ahoga en un sollozo, y sus brazos se aferran al cuerpo de su madre exigiéndole hacer cumplir su promesa. Su madre le acaricia el cabello y lo llena de besos, le da explicaciones con respecto a la silueta del intruso: ¡Es tu propia sombra hijo! Murmura la madre. Dichas palabras no logran separar al niño del cuerpo de la madre. ¡Sí, es tu propia sombra que se refleja por la luz eléctrica! ¡Ven te voy a mostrar! Las manos del niño se clavan cual daga al cuerpo de la madre. Está a punto del colapso, no resiste la incertidumbre, los segundos parados en ese lugar perforan su pequeño cuerpo. ¡No mamá nos va hacer daño, vámonos de aquí! susurra el niño.

La madre, haciendo gala de su paciencia, logra detener el llanto del infante y consigue que el niño se aparte por un segundo de su cuerpo. ¡Mira, levanta tu mano! expresa la madre. El niño percibe que al movimiento de su brazo, aparece a su lado la silueta

de un brazo sin cuerpo. Su mente se aturde más, ¿de dónde surgió ese otro brazo? ¿Dónde está el rostro y el cuerpo de ese brazo?...

¿Ahora bien, que hay en este relato que introduce la vivencia del niño en un mundo plagado de angustia? ¿Hay algo del orden de lo innombrable en la vivencia que se ahoga en llanto? ¿Qué hay en la sombra, refracción de la silueta que se vuelve del orden del terror?

El relato anterior nos permite introducirnos a un fragmento del mundo infantil: el terror. En la infancia aparecen miedos focalizados en objetos; miedo a la oscuridad, al diablo, a los monstruos, a la bruja, entre otros muchos más. Estos objetos le permiten al niño poder "hablar" de eso que no tiene rostro, ni cuerpo y que si acaso se "materializan" en un objeto, es para que éste no sea amorfo, mudo y devenga en un mundo plagado por la pulsión de muerte tal como la planteaba Freud al nombrarla como silenciosa y muda.

El miedo es un afecto ineludible, le permite al niño y en general a todo sujeto, transitar por la vida misma, da lugar a la sobrevivencia y al establecimiento de condiciones que demarcan y limitan nuestros actos, claro está que cuando el miedo es excesivo puede devenir este en angustia y terror, estableciéndose un mundo plagado y gobernado por la pulsión de muerte.

El terror brota de aquello que no se puede a-

prender (inaprensible), de lo que no se puede nombrar y que es inimaginable. El terror ocupa el lugar de lo siniestro, lo demoniaco, la castración y la muerte misma.

El miedo que se suscita en la infancia hay que permitirlo, escucharlo, y darle al infante un espacio donde pueda simbolizar por vía de las palabras, las formas, los colores y las texturas, ya que la creación y la fantasía (producción y exteriorización de la misma) son el espacio donde la infancia encuentra el terreno fértil para desplegar y tramitar lo pulsional.

## Referencias

- ASSOUN, P. (2002). *La metapsicológica*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- POISSONNIER, D. (1999). *La pulsión de muerte*. De Freud a Lacan. Argentina: Nueva visión
- FREUD, S. (1905). *tres ensayos de teoría sexual*. O.C, VII (1990) Buenos Aires: Amorrortu.
- FREUD, S. (1914). *Introducción al Narcisismo*. O.C, XIV. (1990) Buenos Aires: Amorrortu.
- FREUD, S. (1915). *Pulsiones y destinos de pulsión*. O.C, XIV. (1990) Buenos Aires: Amorrortu.
- FREUD, S. (1920). *Más allá del principio del placer*. O.C, XVIII. (1990) Buenos Aires: Amorrortu.
- MANNONI, M. (1987). *El niño, su "enfermedad" y los otros*. Madrid: Gedisa.
- MANNONI, M. (2002). *Un saber que no se sabe*. La experiencia analítica. Barcelona: Gedisa.
- MANNONI, O. (1987). *Freud. El descubrimiento del inconsciente*. Buenos Aires: Nueva Visión.

# Normas para la recepción de colaboraciones en la *Revista de Educación y Desarrollo*



1. *Revista de Educación y Desarrollo* publica artículos que constituyan informes de investigación, revisiones críticas, ensayos teóricos y reseñas bibliográficas referidos a cualquier ámbito de la educación para la salud, la psicología educativa y en general las ciencias de la educación.

2. Los trabajos deberán ser originales, inéditos y no estar simultáneamente sometidos a un proceso de dictaminación por parte de otra revista.

3. Para su dictaminación, se enviará un original en formato electrónico PC en un procesador de textos indicando el programa y la versión (preferentemente word versión 6 o superior). La vía preferencial para esta comunicación será el correo electrónico en forma de archivo adjunto (*attachment*). También se pueden enviar trabajos por correo convencional a la dirección de la revista. En ese caso, se enviará un original y tres copias en formato de papel y adjunto un diskette con el o los archivos correspondientes.

4. Al recibir el trabajo propuesto, la *Revista de Educación y Desarrollo* acusará recibo vía correo electrónico y procederá a su dictaminación por parte de por lo menos tres evaluadores externos distintos. Una vez dictaminado positivamente el artículo en cuestión, el fallo se hará del conocimiento del autor principal por correo electrónico. El autor o autores deberán hacer constar su dirección postal, dirección electrónica, teléfono de contacto y otros datos generales de identificación. Los trabajos que no cumplan la normativa serán devueltos al remitente.

5. Los originales de informes de investigación, ensayos y revisiones críticas tendrán una extensión máxima de 20 cuartillas, tamaño carta, incluidas las notas y las referencias bibliográficas. Las reseñas bibliográficas tendrán una extensión máxima de 2 cuartillas y deberán comentar un libro o producción editorial de reciente aparición. Las cuartillas deberán ir mecano-

grafiadas a doble espacio, utilizando la fuente times new roman o arial de 12 puntos, con un margen de 2.5 pulgadas por los cuatro lados y con las páginas numeradas. No se admitirán originales que sobrepasen la extensión recomendada.

6. Para la presentación del trabajo, el autor o los autores deberán seguir las normas editoriales y técnicas expresadas enseguida: En la primera página deberá constar el título del trabajo -en español e inglés, nombre y apellidos del autor o autores en el orden en que deseen ser presentados, así como la universidad, departamento, centro o instancia donde se ha realizado el trabajo. Se debe incluir también el domicilio completo de la instancia o institución y de los autores, así como sus teléfonos, faxes y correos electrónicos, así como cualquier otro dato que facilite su localización.

7. Los gráficos, figuras y tablas deberán ser en blanco y negro y realizarse con la calidad suficiente para su reproducción directa. Se incluirán en el cuerpo del texto (archivo), así como en archivos aparte, indicando con claridad dónde deben insertarse. El número de ilustraciones (tablas y figuras) no deberá exceder de diez. Se sugiere utilizar preferentemente tablas en lugar de figuras o gráficos para comunicar la información en los casos en que así pueda hacerse. Las tablas, figuras y gráficos deberán llevar el título correspondiente y secuenciado en la parte superior, mientras que en la parte inferior deberán citar la fuente de donde proviene la información. Los pies de las figuras, gráficos y tablas deberán escribirse en hoja aparte, con la misma numeración que las figuras correspondientes. No se reproducirán fotografías.

8. Las notas a pie de página, cuando existan, deberán escribirse al final del texto, empleando una numeración correlativa, en texto natural (no usar la opción de pie de página del procesador).

9. Los trabajos deberán ir acompañados de un resumen en español y en inglés que no debe exceder de 150 palabras, así como de una lista de 4 ó 5 palabras clave que describan el contenido del trabajo, también en las dos lenguas. También deberá traducirse al inglés el título del trabajo.

10. Las referencias se ajustarán a las siguientes normas: Todos los trabajos citados deben aparecer en la lista de referencias y viceversa. Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas por orden alfabético de autores. En el texto se indicará el autor, el año de publicación y la página donde se encuentre el texto citado cuando proceda. (Vgr. Méndez, 2001:32).

En la bibliografía, los **libros** se citarán de la siguiente manera: Apellido o apellidos del autor o autores en mayúsculas (coma) inicial/es del nombre (punto), año de edición entre paréntesis (punto), título en cursiva (punto), lugar de edición (dos puntos) (se debe incluir la ciudad de edición, no el país), editorial (punto). Ej.: TYLER, H. (1988). *Diseño experimental*. México: Trillas.

**Artículos (o capítulos de libro o partes de un todo):** Apellidos del autor en mayúsculas (coma), iniciales del nombre (punto), año de edición entre paréntesis (punto), título del trabajo entrecomillado (punto), título de la revista en cursiva (coma), volumen (coma), número (coma) y página/s (punto). Ej.: GÓMEZ, G. (1991). "Métodos correlacionales sobre estudios de rendimiento escolar". *Revista de investigación educativa*, III, 6, 236-251.

Las notas o citas literales aparecerán a final de

página. El texto citado irá entrecomillado y, a continuación, entre paréntesis, el apellido del autor (coma), año de publicación (coma) y páginas del texto.

11. Toda colaboración estará subdividida por el autor en secciones, y si es pertinente, con los correspondientes títulos numerados. La redacción se reserva la inclusión o modificación de títulos, subtítulos, ladi-llos, etc., por motivos de diseño y maquetación.

12. Arbitraje. Los trabajos se someterán a un proceso de evaluación ciega por parte de un mínimo de tres dictaminadores de instituciones externas (es decir, diferentes a la institución del autor principal), por lo que se deben evitar las referencias explícitas o tácitas a la autoría del mismo, tanto en el cuerpo del texto como en las citas y notas. El formato de dictaminación también prevé un apartado de normas éticas de elaboración del trabajo científico.

13. Una vez dictaminado positivamente el artículo, el autor o autores cubrirán una cuota de pago de derechos de publicación. La cuota tomará la forma de una donación sobre la cual no se expedirá recibo.

14. Los autores de los trabajos publicados recibirán una copia electrónica de la revista en formato pdf, vía correo electrónico.

15. La dirección y redacción de la *Revista de Educación y Desarrollo* no se hacen responsables de los puntos de vista y afirmaciones sostenidas por los autores. No se devolverán originales.

## En portada Marcos García



Marcos García (Blue Island, Illinois, USA, 1960)

De la serie *Percepciones encontradas*, Foto 01: Letrero amarillo: *Deutsche Grammophon*, Fernando Palomar; Jaula: *Sin título*, David C. Scher; Modelo cadera y piernas: *Modelo para Monument for destruction*, Jason Fox. 2009.

Fotografía digital, impresión LED  
Medidas variables



Como parte de su profesión, durante años Marcos García se ha dedicado a fotografiar obras de arte para ilustrar catálogos o con fines de documentación. El ensayo fotográfico *Percepciones encontradas*, una de cuyas fotografías ilustra la portada del presente número, es el resultado casual de esta actividad. La serie tiene como tema el destino azaroso de parte de la colección de la familia Ashida, uno de sus clientes asiduos. Tiene como escenario un cambio de casa, una vivienda (la de Jaime Ashida) a punto de desmantelarse en donde cohabitan inquilinos y obras de arte en el trance de desaparecer de la vista, de irse a un viaje quizá sin regreso o de cobrar nueva vida en otro espacio que aún no está definido.

El tema formal del ensayo es, entonces, el del cambio, la mudanza, el cierre de un ciclo, la desaparición de una atmósfera, el tránsito a un nuevo, incierto, destino. Su intención parece responder a la pregunta de qué pasa con un objeto de arte después de que deja el estudio del artista o, en este caso, el sitio donde adquirió determinados significados, en función tanto de su relación con el contexto específico como con el mudo nexo que estableció con los demás objetos, tanto artísticos como cotidianos.

Esta serie está emparentada con géneros como los retratos familiares tradicionales, la fotografía publicitaria o los talleres del artista; su semejanza con ellos radica en que se vincula con el interés del poseedor o coleccionista de mostrar al mundo sus pertenencias; la diferencia principal con estos formatos radica en el foco dramático y en el momento de la apreciación que le imprime el fotógrafo. Del mismo modo que un autorretrato se plantea la misión de representar la esencia interior del artista, su auténtica realidad y no sólo su apariencia externa, el género de los talleres o estudios de pintores forma un subtipo a medio camino entre el retrato y la pintura de género, en el que el asunto es la repre-

sentación de la creación artística misma. Ya sea que se presente en forma más o menos intimista (como *El pintor en su taller* de Veermer) o ya sea que el artista evidencie en una alegoría realista la conciencia de su papel y de su estatus en la sociedad (como en *El taller del pintor*, de Courbet), en el fondo se trata de una reflexión visual sobre los espacios y los límites de la creación.

Es este gusto y esta visión primordial la que le permite elaborar uno o varios discursos que se construyen imaginariamente por medio de la disposición de las obras y, en consecuencia, por el uso del contexto como uno de sus elementos articuladores, tal como lo haría, en otros contextos, un museógrafo o un coleccionista. La mirada de Marcos García entiende este código y está atento al desarrollo de la situación en progreso. Sabe que las piezas crean relaciones entre sí y muchas veces se sostienen o se modifican por el diálogo que establecen entre ellas mismas y con el contexto. Para el caso de una mudanza, en la que necesaria y fatalmente el entorno tendrá que modificarse, se produce un juego azaroso de descontextualización y recontextualización que el artista utiliza para crear sus propias obras, a través de unas pocas reglas a las que se sujeta en el ensayo fotográfico.

Una de ellas es la no intervención de la escena. En diversos modos, se trata de una estrategia similar a los procedimientos antropológicos, tanto en el sentido de la intención primordial de documentar la mudanza, como en el de imponerse la norma de no intervenir el espacio, de la misma manera en que el criminólogo preserva la escena forense. Parte de esta regla de contención se aprecia en la atmósfera que el artista logra revelar. La luz es natural, el fotógrafo no utilizó artificios técnicos y aprovechó la luz de las ventanas, que en muchas fotos parece convertirse en la protagonista, lo que le permitió acentuar esa textura de doméstica autenticidad. Se trata, por otra parte, de un procedimiento *a priori* que va dirigido a mostrar tanto los objetos como el contexto en el que habitan. El hallazgo casi antropológico se produce antes de su descubrimiento en un nuevo escenario, documenta el estado final de un tránsito, no (¿todavía?) su inserción en un nuevo entorno. De este modo, parece que al artista le interesa fotografiar los objetos en la medida en que éstos le permiten atrapar la atmósfera en la que silenciosamente respiran.

Paradójicamente, en las fotos se aprecia una escena construida, no tanto por la disposición “natural”

de las obras, producto ubicación original que realizaron sus habitantes, sino porque aparecen acomodadas primero en la mirada del fotógrafo que buscó su propia organización, la peculiar articulación de los elementos lograda a través del encuadre. De este modo, la regla autoimpuesta de no invadir la escena produjo para el fotógrafo retos específicos que se tradujeron plásticamente en el encuadre fragmentario de la mayoría de las obras que retrata.

*Percepciones encontradas* puede observarse como un ensayo *sui generis* sobre el espacio doméstico. Es especial por varias razones. En primer lugar, porque se trata de un ambiente común, se trata, al mismo tiempo y en diversos modos, de una situación excepcional y privilegiada por sus contenidos (no todas las casas tienen la oportunidad de albergar obras de arte de *big names* de la escena internacional). De este modo, un apagador de luz, una sartén sobre la estufa, la esquina de una escalera alfombrada, una grieta en la pared, una ventana, el brazo de un sillón, el cable de un teléfono son algunos puntos de las imágenes acentúan la dimensión cotidiana del proyecto. Sin embargo, por su parte, la captación de algunos ángulos visuales prefigura el carácter extraordinario del espacio, el diálogo que surge alrededor de un indicio de la vida diaria, como un juguete olvidado en el descanso de la escalera que anticipa la mirada de una pieza de Germán Venegas y otra de Joaquín Segura y Mauricio Limón. Aunque el arte parece reinar en la casa, el fotógrafo decidió capturar lo que define el espacio como un hogar que tiene una doble función. En tanto que estamos hablando de una casa, se trata de un ámbito reservado, naturalmente, a la mirada ajena, pero al mismo tiempo abierto al atisbo externo por las obras que contiene, destinadas a ser vistas y disfrutadas. Esta paradoja se materializa en el diálogo que se establece entre las piezas (por ejemplo, en la foto emblemática de la serie que retrata una conjunción de obras de Fernando Palomar, David Scher y Jason Fox) o, de manera más generalizada, entre éstas y los enseres y muebles de la casa.

Por otra parte, *Percepciones encontradas* es también un ejercicio documental, pero enfocado en la mutación de un espacio, quizá, más propiamente, en su deterioro y consumación. Puesto que los personajes principales son las obras y su diálogo con los efectos cotidianos, las figuras humanas no aparecen. Están aludidas, acaso, por algún reflejo (como en una foto donde aparece un Cristo de Mathew Antezzo) pero, sobre todo, se intuyen de manera fantasmagó-

rica, a través de las huellas del uso, en los indicios de los haceres y quehaceres de la experiencia diaria, en los vestigios de la convivencia que se adivinan en la disposición de las cosas, o en la anticipación del abandono y del destino incierto de toda producción humana.

Este ensayo fotográfico parece girar en torno a una pregunta reiterativa: ¿Qué pasa con los objetos después de que dejan el espacio donde han existido? ¿Qué pasa con el espacio en el que hemos vivi-

do y en el que abandonamos una parte de nuestra existencia? La mirada de Marcos García nos recuerda que el contexto que rodea una obra de arte afecta nuestra percepción de la misma y que, en su tránsito hacia nuevas habitaciones, las obras de arte, como entidades vivas, pueden mutar y transformarse, haciendo efectiva su condición de creaciones efímeras, mortales.

BAUDELIO LARA