

# Revista de EDUCACIÓN y DESARROLLO

Centro Universitario de Ciencias de la Salud  
Universidad de Guadalajara

Número 3 / Julio-septiembre 2004

ISSN: 1665-3572

Revista de Educación y Desarrollo | Número 3 | Julio-septiembre 2004

- Ansiedad y depresión en niños superdotados
- Un sistema para la detección de alumnos superdotados
- La trayectoria laboral de los académicos de la escuela preparatoria de Tonalá
  - Creencias de salud-enfermedad en estudiantes universitarios
- La dimensión interna de los planes de estudios de la carrera de Medicina de la Universidad de Guadalajara
  - Adaptación de un cuestionario para evaluar conflictos de adolescentes totonacas con el padre
- Diagnóstico de necesidades tutoriales e implementación de un sistema tutorial
- Educación y salud mental
  - Clasificación de la preferencia manual en escolares con desnutrición



## ■ Entrevista

Situación actual de la atención a niños con aptitudes sobresalientes en México

\$40.00



# Presentación

---

**E**l núcleo temático del presente número está dedicado a los niños con capacidades sobresalientes. Adoptar esta temática se origina en la convicción de que este objeto es todavía un problema social y educativo que requiere de mayores y mejores acercamientos y que, en la atención de este segmento poblacional se requiere tomar en cuenta no sólo las características individuales de los niños superdotados, sino, de manera concomitante, las condiciones que les ofrece el contexto inmediato en el que éstos se desarrollan.

Desde un punto de vista psicológico, un primer artículo aborda la relación entre los trastornos de ansiedad y la depresión y las capacidades de los niños sobresalientes en el contexto escolar. Este asunto es importante ya que desde pequeños los niños superdotados están expuestos a presiones competitivas cada vez mayores.

La atención y el despliegue de acciones preventivas de carácter educativo y psicológico dependen en gran medida de la posibilidad de disponer de instrumentos eficientes de detección de las capacidades sobresalientes en el ámbito escolar. Un segundo artículo está dedicado al diseño y validación de un sistema de detección de alumnos con aptitudes sobresalientes aplicable en escuelas primarias públicas. Esta propuesta consta de tres fases: de detección, de evaluación psicopedagógica y de detección permanente y se discuten las condiciones adecuadas para la aplicación del sistema y sus límites de aplicación.

Asimismo, la Mtra. Iliana Puga Vázquez, describe en nuestra entrevista el modelo de intervención educativa para alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes, proyecto de investigación e innovación educativa que ella coordina en la Secretaría de Educación Pública.

Por último, este tercer número de la *Revista de Educación y Desarrollo* integra siete artículos más, que abordan diversas temáticas y problemas del campo educativo y que esperamos sean del interés de nuestros lectores.

## UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Lic. José Trinidad Padilla López  
*Rector General*

Mtro. Tonatiuh Bravo Padilla  
*Vicerrector Ejecutivo*

Mtro. Carlos Briseño Torres  
*Secretario General*

## CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA SALUD

Dr. Raúl Vargas López  
*Rector*

Dr. Salvador Chávez Ramírez  
*Secretario Académico*

Dr. Víctor Rosario Muñoz  
*Secretario Administrativo*

Lic. Fabiola de Santos Ávila  
*Coordinadora de Servicios Académicos*

### Comité científico editorial:

Dra. Maritza Alvarado Nando (*CUCS-Universidad de Guadalajara*)

Mtra. Ana Rosa Castellanos Castellanos (*Universidad de Guadalajara*)

Dra. Graciela Cordero Arroyo (*Universidad Autónoma de Baja California*)

Dr. René Crocker Sagastume (*CUCS-Universidad de Guadalajara*)

Dra. Sara Catalina Hernández (*CIPS-Universidad de Guadalajara*)

Mtro. Manuel Moreno Castañeda (*INNOVA-Universidad de Guadalajara*)

Mtra. Anita Nielsen Dhont (ITESO)

Mtra. Irma Susana Pérez García (*Universidad de Guadalajara*)

Dr. Ricardo Romo Torres (*CUCSH-Universidad de Guadalajara*)

Dr. Osmar Matsuí Santana (*CUCS-Universidad de Guadalajara*)

Dra. Alma Vallejo Casarín (*Universidad Veracruzana*)

Mtra. Alicia Velasco Aldana (*ISIDM*)

# Revista de EDUCACIÓN y DESARROLLO

Centro Universitario de Ciencias de la Salud UdeG  
Número 3 /Julio-septiembre de 2004. ISSN: 1665-3572

## DIRECTORIO

### Director y editor general:

Baudelio Lara García

### Mesa de redacción:

Fabiola de Santos Ávila

Raúl Romero Esquivel

Jorge Martínez Casillas

### Coordinador editorial del presente número:

Dolores Valadez Sierra



*Revista de Educación y Desarrollo* es una publicación patrocinada por el 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) 36.18.80.10  
www.cucs.udg.mx

Este número se publica con el apoyo económico de PIFI 3.0.

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



*Revista de Educación y Desarrollo* está incluida en el *Ulrich's International Periodical Directory* (Directorio Internacional de Publicaciones Periódicas y Seriadas Ulrich).

Todos los artículos publicados son sometidos a arbitraje. 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.

Impresión: Ediciones de la Noche, S. A. de C. V.

Tiraje: 1000 ejemplares.

# Relación entre la ansiedad y la depresión en niños escolares con superdotación intelectual de 9 años de edad

DOLORES VALADEZ SIERRA,<sup>1</sup> ROSA MARTHA MEDA LARA,<sup>2</sup> OSMAR MATSUI SANTANA<sup>3</sup>



## Resumen

El objetivo del presente trabajo consistió en comparar los estados emocionales disfuncionales entre niños superdotados y niños con capacidad intelectual promedio. Se obtuvo una muestra de 89 niños que asistían a escuelas primarias oficiales de la zona metropolitana de Guadalajara, entre los cuales se conformaron dos grupos de acuerdo a su capacidad intelectual: el primero de 26 superdotados (CI > 130) y el segundo de 63 niños con capacidad intelectual normal (CI de 90-110). Se compararon los puntajes obtenidos en la escala de Ansiedad Manifiesta (CMAS-R) y el Cuestionario de Depresión (CDS) en ambos grupos de niños. Fueron encontradas diferencias significativas ( $t$  de Student  $p < 0.05$ ) en las subescalas de ánimo-alegría (AA) y total positivo (TP) del CDS siendo más elevada en el grupo de niños con CI normal. El análisis intragrupo por sexo indicó que los varones superdotados calificaron en el CDS significativamente más alto que las mujeres en las subescalas de problemas sociales (PS), ( $p > 0.05$ ), preocupación por la muerte-salud (PM,  $p < 0.05$ ), depresivos varios (DV,  $p < 0.001$ ) y total depresivo (TD,  $p < 0.05$ ) y, en el CMAS-R en la subescala inquietud-hipersensibilidad ( $p < 0.01$ ). En el grupo con CI normal no se encontraron diferencias significativas en ninguna de las pruebas. Por último, las comparaciones entre sexos indicaron que las mujeres normales calificaron más alto que las superdotadas en las subescalas de AA ( $p < 0.05$ ), DV ( $p < 0.05$ ) y, en el caso de los hombres, los superdotados calificaron significativamente más alto en las subescalas de respuesta afectiva ( $p < .05$ ) y DV ( $p < .05$ ) del CDS y en la subescala de preocupaciones sociales ( $p < 0.05$ ) en el CMAS-R. Estos resultados son discutidos con base en las características de los niños superdotados de acuerdo a la edad y sexo, llegándose a la conclusión de que en el grupo de superdotados sólo los varones presentaron niveles de depresión y manifestación de ansiedad.

*Descriptor:* niños, superdotación, estados emocionales, ansiedad y depresión.

---

## Relation between the anxiety and the depression in scholastic gifted children of 9-years of age

## Abstract

This paper compares the emotional dysfunctional states between highly gifted children and children with average intellectual capacity. A sample of 89 children was obtained who were present at primary official schools of the metropolitan zone of Guadalajara, of which two groups conformed in accordance with his intellectual capacity: the first one of 26 gifted children ( $IQ > 130$ ) and the second one of 63 children with average intellectual capacity ( $IQ$  of 90-110). The scores obtained in the scale of Manifest Anxiety (CMAS-R) and the Questionnaire of

---

<sup>1</sup> Centro de Educación Especial y Rehabilitación, Departamento de Psicología Aplicada, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. Delegada de México del FICOMUNDYT.

Depression (CDS) was compared in both groups of children. There were found significant differences (t of Student  $p < 0.05$ ) in the subscales of (AA) and entire positive (TP) of the CDS being more raised in the group of children with normal IQ. The analysis intragroup for sex indicated that the gifted males qualified in the CDS significantly higher than the women in the subscales of social problems (PS), ( $p > 0.05$ ), worry for the death - health (PM,  $p < 0.05$ ), depressive several (DV,  $p < .001$ ) and depressive whole (TD,  $p < 0.05$ ) and, in the CMAS-R in the subscale Worry - hypersensitivity ( $p < 0.01$ ). In the group normal IQ significant differences did not meet in any of the tests. Finally, the comparisons between sexes it indicated that the normal women qualified higher than the gifted ones in the subscales of Fortitude - happiness ( $p < 0.05$ ), DV ( $p < 0.05$ ) and, in case of the men, the gifted ones qualified significantly higher in the subscales of affective Response ( $p < .05$ ) and DV ( $p < .05$ ) of the CDS and in the subscale of social worries ( $p < 0.05$ ) in the CMAS-R). These results are discussed based on the characteristics of the gifted children in accordance with the age and sex, coming to the conclusion that in the group of gifted, only the males presented levels of depression and manifestation of anxiety.

*Key words:* Gifted children, anxiety, depression, emotional states.

---

2 Profesora investigadora del Departamento de Psicología Básica, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara.  
3 Profesor investigador del Departamento de Enfermería para la Atención Desarrollo y Preservación de la Salud, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara, México.

## Introducción

**B**ragado y cols. (1996) refieren que los trastornos de ansiedad en los niños suelen ser los más prevalentes ya que la mayoría han sufrido de estrés en mayor o menor medida debido a que desde pequeños están expuestos a presiones cada vez mayores tales como la presión por triunfar, la de vivir en un mundo inestable, la presión por autorealizarse, competir, ser el mejor, tener éxito en la escuela, entre otras. Todas estas presiones pueden ocasionar diversas respuestas siendo la ansiedad y la depresión algunas de ellas, por lo cual es importante su estudio ya que se ha observado que el estrés del adulto tiene su origen en la infancia (Hart, 1994).

Dentro de los estudios efectuados en relación con la ansiedad en población infantil, se observa que la manifestación de esta varía en función con la edad (Bragado y cols., 1996) y que, además, la ansiedad guarda cierta relación con la depresión

Dentro de las investigaciones efectuadas con niños en nuestro medio se puede apreciar que en el caso de la población excepcional, esta ha sido poco estudiada, específicamente en el caso de los niños con altas capacidades intelectuales conocidos como superdotados. El abordaje con esta población ha sido orientado a aspectos intelectuales y académicos y se observa que respecto a su esfera emocional, ésta ha sido poco estudiada en relación a las características y necesidades de estas personas.

Para Kokot (1999:142), los niños superdotados piensan y sienten diferente en relación a los niños de su edad. Así, su alta sensibilidad, intensidad emocional, excitabilidad, perfeccionismo, perceptividad y el sentirse diferente de los demás, los pueden hacer más vulnerables. La soledad, la necesidad de esconder sus capacidades para ser aceptados, la excesiva presión académica, la intensidad emocional extrema y la tendencia a sobrestimularse son factores estresantes que están asociados con la superdotación. Por ello, este autor considera que "una depresión muy familiar entre los niños superdotados es la llamada "depresión existencial prematura". Esto ocurre en los niños superdotados por su capacidad de absorber información acerca de eventos turbulentos y su incapacidad para entenderlos".

Por su parte, Winner (1996), menciona que algunos estudios recientes describen a los niños superdotados con alto coeficiente intelectual (CI), con tendencia a la introversión, aislados, impopulares, ansiosos,

depresivos e inseguros. En esta misma perspectiva, Webb y cols., (1994) refieren que el sentimiento de sentirse fuera de lugar en su ambiente se asocia a sufrir estrés en muchas situaciones de la vida cotidiana.

Así, Winner (1996:211-213) refirió que "algunos de los niños superdotados son social y emocionalmente adaptados, una minoría substancial tienen problemas debido a su superdotación intelectual. Está estimado que del 20 al 25 % de los niños superdotados presentan dificultades sociales y emocionales". Además, refiere que "hay tres vías particulares en las que los niños superdotados difieren de la norma: la primera tiene que ver con el trabajo: los niños superdotados son extremadamente motivados para ser expertos para lo que les es grato. El valor de las estructuras: son independientes y no conformistas. Y la tercera: las relaciones con sus compañeros, ya que tienden a ser más introvertidos y solitarios que la norma, primero por que son diferentes y segundo por que necesitan estar solos para desarrollar su talento".

Como se puede observar, a pesar de su capacidad intelectual, los niños superdotados, pueden presentar problemas en el área emocional (Valadez, Betancourt y Martínez, 1995). Sin embargo, algunos autores afirman que los niños superdotados son tan equilibrados y felices como los de inteligencia promedio (Freeman, 1988; Rost y Czeschliz, 1994), ya que lo que los diferencia es su capacidad cognitiva.

De cualquier manera, se menciona que aún en condiciones aparentemente favorables, lo ambicioso de las expectativas y los afectos convergentes excesivos sobre el niño (Andreani y Orio, 1978), como el hecho del incremento de la sensibilidad y la habilidad para imaginar eventos futuros (Freeman, 1994), pueden convertirse en causas de estrés en ellos.

Benito (1994), menciona que la depresión es común en niños con superdotación intelectual y que sus problemas de ansiedad pueden ser manifestados a través de enuresis, dolores de vientre, onicofagia, terrores nocturnos. También se puede producir estrés cuando el sujeto se encuentra en situaciones poco estimulantes (Freeman, 1988).

El niño superdotado en general es poco estudiado en relación al resto de la población excepcional. A pesar de las pocas investigaciones en cuanto a los aspectos emocionales de estos niños se ha observado una tendencia a señalar que sus características de superdotados los hacen más vulnerables a la ansiedad y a la depresión.

En nuestro contexto no existen estudios que permitan conocer estos estados emocionales disfuncio-

nales en los niños superdotados; por ello se hace necesario realizar investigaciones que permitan responder la siguiente interrogante: ¿existen diferencias en los estados emocionales disfuncionales entre los niños superdotados intelectualmente y los niños con capacidad intelectual promedio?

### Objetivo general

Comparar los estados de ansiedad y depresión entre niños superdotados y en niños con capacidad intelectual promedio.

### Sujetos

La muestra estuvo compuesta por 89 niños de 9 años de edad que cursaban el cuarto grado de primaria en escuelas públicas de la zona metropolitana de Guadalajara, Jalisco, México. Estos niños fueron seleccionados de un total de 995 niños estudiados provenientes de 18 escuelas públicas, asignadas aleatoriamente por la Dirección de Educación Básica de la Secretaría de Educación Básica para este estudio.

Los criterios de selección de la muestra fueron:

- Que hubiesen contestado todos los instrumentos.
- Que asistieron a la aplicación de la prueba de inteligencia.
- Que no tuvieron diferencia significativa entre el CI verbal y el CI de ejecución, y su CI total estuviera dentro del rango de 90-152.

De los 89 niños, se conformaron 2 grupos en función de su capacidad intelectual, el grupo con CI normal (90-110) compuesto por 63 niños (39 mujeres y 24 varones), y el grupo de CI muy superior (130 en adelante) compuesto por 26 niños (14 mujeres y 12 hombres), los cuales representaron el 2.6 por ciento (porcentaje internacionalmente reconocido de niños con superdotación) de los 995 niños inicialmente contactados.

### Instrumentos

Escala de Inteligencia revisada para el nivel escolar de Wechsler (WISC-R, 1982). Consta de una escala verbal y otra de ejecución, las cuales a su vez se dividen en 6 subescalas cada una. Proporciona un cociente de inteligencia total y dos cocientes parciales (verbales y de ejecución). Va dirigida a niños de 6 a 16 años y su aplicación es individual.

Cuestionario de Autoevaluación Ansiedad Esta-

do/Rasgo en niños (Spielberger, 1990). Evalúa la ansiedad estado y la ansiedad rasgo. Consta de 2 escalas, la ansiedad estado, que contiene 20 elementos con los que el niño puede expresar como se siente en un momento determinado, y la escala ansiedad rasgo que comprende también 20 elementos con los que el sujeto puede indicar como se siente en general. Los 40 elementos se responden en una hoja seleccionando una de las tres opciones dadas (nada, algo, mucho). Su aplicación puede ser individual o colectiva a niños de 9-15 años de edad a manera de autoinforme.

Escala de ansiedad manifiesta en niños revisada (CMAS-R; Reynolds y Richmond, 1985). Valora el nivel y naturaleza de la ansiedad. Contiene 37 reactivos que se contestan afirmativa o negativamente. Se obtiene una puntuación de ansiedad total, además de cuatro puntuaciones derivadas de las subescalas, las cuales son: ansiedad fisiológica, inquietud/hipersensibilidad, preocupaciones sociales/concentración y mentira. Es aplicable a niños de 6-19 años, a manera de autoinforme.

Cuestionario de depresión para niños (CDS, Lang y Tisher, 1994). Consta de 66 elementos, de los cuales 18 tienen enunciados positivos y 48 de tipo depresivo. Los 66 reactivos se agrupan en 2 subescalas: total depresivo, con 6 subescalas: respuesta afectiva (RA), problemas sociales (PS), autoestima (AE), preocupación por la muerte/salud (PM), sentimiento de culpabilidad (SC) y depresivos varios (DV); y total positivo con 2 subescalas: ánimo-alegría (AA) y positivos varios (PV). Los reactivos se contestan en una escala de 1 a 5 puntos en la dirección del rezago de la depresión, con un rango de respuestas que abarcaba desde muy en desacuerdo a muy de acuerdo. Se aplica a niños de 8-16 años a manera de autoinforme.

### Resultados

Se obtuvieron datos confiables de 89 niños, de los cuales 63 conformaron el grupo de capacidad intelectual normal (39 mujeres y 24 hombres) y 26 niños formaron el grupo de superdotados (14 mujeres y 12 hombres).

En la tabla 1 se presentan los puntajes obtenidos por cada grupo en la escala de inteligencia Wechsler para nivel primaria revisada (WISC-R). Como era de esperarse, se encuentra una diferencia significativa ("t" de Student) entre los puntajes de los dos grupos, calificando más alto el de los superdotados en

**Tabla 1. Medias y desviaciones estándar de los coeficientes intelectuales verbal, de ejecución y total de la WISC-R por grupo**

	Grupo Normal		Grupo Superdotados	
	M	DE	M	DE
<b>CI Verbal</b>	98.62	9.23	130.61***	8.52
<b>CI Ejecución</b>	106.90	8.05	139.84***	9.10
<b>CI Total</b>	102.49	6.03	138.57***	7.40

\*\*\* p&lt;.001

el coeficiente intelectual verbal ( $t = -15.19$ ,  $p < .001$ ), de ejecución ( $t = -16.89$ ,  $p < .001$ ) y total ( $t = -23.96$ ,  $p < .001$ ).

A fin de conocer si existían diferencias significativas entre los grupos respecto a la ansiedad, se compararon los puntajes obtenidos en cada uno de los instrumentos utilizados. Como puede verse en la ta-

subescalas de ánimo-alegría ( $t = 2.56$ ,  $p < .05$ ) y total positivo ( $t = 2.15$ ,  $p < .05$ ) calificando más alto el grupo normal.

Para conocer si los niños, por género de ambos grupos, diferían en las puntuaciones de cada una de las variables estudiadas, se hicieron análisis intra-grupo por sexo. En la tabla 4 se muestran los resul-

**Tabla 2. Medias y desviaciones estándar obtenidas por cada uno de los grupos en los instrumentos de ansiedad**

	Grupo Normal		Grupo Superdotados	
	M	DE	M	DE
<b>STAIC</b>				
<b>Estado</b>	53.16	20.57	51.46	22.11
<b>Rasgo</b>	53.98	16.57	55.03	17.44
<b>CMAS-R</b>				
<b>Total</b>	55.36	12.03	55.96	14.49
<b>A. Fisiológica</b>	11.90	3.69	11.00	3.39
<b>Inq/Hipersensibilidad</b>	9.77	3.12	10.15	2.98
<b>P. Sociales/Concentración</b>	10.23	3.12	10.53	4.58
<b>Mentira</b>	10.28	2.53	11.11	2.40

bla 2, no se encontró diferencia significativa ( $p < .05$ ) entre el grupo normal y el superior.

Para la variable de depresión, se compararon los puntajes obtenidos en cada una de las subescalas del cuestionario de depresión para niños (CDS) entre los grupos. Como se muestra en la tabla 3, se encontraron diferencias significativas ("t" de Student) en las

tados. Como puede observarse, para el grupo de superdotados se encontraron diferencias significativas en el CDS en las subescalas de problemas sociales ( $t = -2.66$ ,  $p < .05$ ), preocupación por la muerte salud ( $t = -2.51$ ,  $p < .05$ ), depresivo varios ( $t = -3.73$ ,  $p < .001$ ) y total depresivo ( $t = -2.54$ ,  $p < .05$ ), y en el CMAS-R, en la subescala de inquietud-hipersensibilidad ( $t =$

**Tabla 3. Medias y desviaciones estándar obtenidas en el CDS por cada uno de los grupos**

	Grupo Normal		Grupo Superdotados	
	M	DE	M	DE
<b>Ánimo-Alegría</b>	4.42*	2.54	3.03	1.61
<b>Resp. Afect.</b>	5.66	2.22	5.96	2.25
<b>Probl. Sociales</b>	5.98	2.32	5.92	2.29
<b>Autoestima</b>	5.51	2.18	4.88	2.08
<b>P. Muerte-salud</b>	5.58	2.58	5.38	2.48
<b>Sentimiento de culpa</b>	5.60	2.29	5.15	2.60
<b>Depresivos varios</b>	5.41	2.06	5.46	2.14
<b>Positivo varios</b>	4.93	1.99	4.30	2.01
<b>Total Positivo</b>	4.45*	2.35	3.34	1.76
<b>Total Depresivo</b>	5.65	2.46	5.46	2.47

\* p&lt;.05

**Tabla 4. Comparación de las puntuaciones obtenidas en cada una de las variables estudiadas por sexo en cada grupo**

	Grupo Superdotados				Grupo Normal			
	Mujeres		Hombres		Mujeres		Hombres	
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE
<b>CI Verbal</b>	132.28	9.26	128.66	7.49	97.66	8.53	100.16	10.27
<b>CI Ejecución</b>	142.42	9.58	136.83	7.82	105.69	8.37	108.87	7.24
<b>CI Total</b>	140.50	7.54	136.33	6.88	101.51	6.28	104.08	5.35
<b>STAIC</b>								
<b>Estado</b>	47.00	23.42	56.66	20.21	54.94	20.95	50.09	20.00
<b>Rasgo</b>	55.00	18.25	55.08	17.24	54.52	17.06	53.12	16.07
<b>CDS</b>								
<b>Animo-Alegría</b>	2.71	1.13	3.41	2.02	4.30	2.73	4.60	2.25
<b>Resp. Afect.</b>	5.21	2.00	6.83	2.29	6.00	2.10	5.13	2.34
<b>Probl. Sociales</b>	4.92	2.01	7.08*	2.10	6.10	2.18	5.78	2.57
<b>Autoestima</b>	4.42	2.13	5.41	1.97	5.51	2.28	5.52	2.08
<b>P. muerte-salud</b>	4.35	2.06	6.58*	2.46	5.89	2.58	5.08	2.57
<b>Sentimiento de culpa</b>	4.85	2.10	5.50	3.14	5.56	2.23	5.65	2.44
<b>Depresivo varios</b>	4.28	1.77	6.83***	1.69	5.64	2.09	5.04	1.98
<b>Positivo varios</b>	4.35	2.30	4.25	1.71	5.30	1.86	4.34	2.08
<b>Total Positivo</b>	3.14	1.70	3.58	1.88	4.75	2.35	4.00	2.35
<b>Total Depresivo</b>	4.42	2.02	6.66*	2.46	5.85	2.54	5.35	2.34
<b>C-MAS</b>								
<b>Total</b>	52.35	14.14	60.16	14.32	56.76	11.55	53.08	12.69
<b>Fisiológica</b>	10.64	3.58	11.41	3.26	12.51	3.52	10.91	3.82
<b>Inq/Hipersensibilidad</b>	8.64	2.27	11.91**	2.81	9.43	3.23	10.33	2.92
<b>P. Sociales/concentración</b>	9.14	4.01	12.16	4.84	10.76	3.00	9.37	3.17
<b>Mentira</b>	11.14	2.59	11.08	2.27	10.05	2.38	10.66	2.77

\*\*\*  $p < .001$

\*\*  $p < .01$

\*  $p < .05$

-3.28,  $p < .01$ ) calificando los varones en todas ellas más alto.

En el grupo normal no se encontró ninguna diferencia significativa en ninguna de las variables estudiadas.

Por último, se realizó una comparación de las puntuaciones por sexo. Esto es, se compararon mujeres normales con superdotadas y hombres normales con superdotados. Como podemos observar en la tabla 5, para el grupo de las mujeres se encontraron diferencias significativas en el CDS en las subescalas de ánimo-alegría ( $t = 2.10$ ,  $p < .05$ ), depresivo varios ( $t = 2.15$ ,  $p < .05$ ) y total Positivo ( $t = 2.34$ ,  $p < .05$ ), siendo las mujeres normales las que obtuvieron puntuaciones más altas. Para el caso de los hombres, se observaron diferencias significativas en el CDS en las subescalas de respuesta afectiva ( $t = -2.06$ ,  $p < .05$ ) y depresivo varios ( $t = -2.65$ ,  $p < .05$ ) y, en el CMAS-R en la subescala de preocupaciones sociales ( $t = -2.08$ ,  $p < .05$ ), calificando más alto los varones superdotados.

## Discusión

En virtud del supuesto teórico de la relación entre estados emocionales (ansiedad y depresión entre otros) y la superdotación intelectual (Webb y cols., 1994), en este estudio se encontró que no había una clara definición de esta relación, ya que no existieron diferencias significativas entre los grupos, salvo en la variable depresión, donde el grupo normal calificó más alto en ánimo Alegría; probablemente estos resultados sugieren la dificultad para experimentar la alegría, diversión o felicidad.

Los varones superdotados presentaron más dificultad en la interacción social, aislamiento y soledad, tienen más sueños y fantasías en relación a temas como enfermedad y muerte y presentaron mayor preocupación obsesiva acerca de diversos aspectos, tales como el miedo de ser lastimado o aislado en forma emocional, o bien se mostraron hipersensibles a las presiones ambientales.

Comparados con los varones del grupo normal, los

Tabla 5. Comparación de las puntuaciones obtenidas en cada una de las variables por sexo

	Mujeres				Hombres			
	Normales		Superdotadas		Normales		Superdotados	
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE
<b>CI Verbal</b>	97.66	8.53	132.28***	9.26	100.16	10.27	128.66***	7.49
<b>CI Ejecución</b>	105.69	8.37	142.42***	9.58	108.87	7.24	136.83***	7.82
<b>CI Total</b>	101.51	6.29	140.50***	7.54	104.08	5.35	136.33***	6.88
<b>STAIC</b>								
<b>Estado</b>	54.94	20.95	47.00	23.42	50.09	20.00	56.66	20.21
<b>Rasgo</b>	54.52	17.06	55.00	18.25	53.12	16.07	55.08	17.24
<b>CDS</b>								
<b>Animo-Alegría</b>	4.30*	2.73	2.71	1.13	4.60	2.25	3.41	2.02
<b>Resp. Afect.</b>	6.00	2.10	5.21	2.00	5.13	2.34	6.83*	2.29
<b>Probl. Sociales</b>	6.10	2.18	4.92	2.01	5.78	2.57	7.08	2.10
<b>Autoestima</b>	5.51	2.28	4.42	2.13	5.52	2.08	5.41	1.97
<b>P. muerte-salud</b>	5.89	2.58	4.35	2.06	5.08	2.57	6.58	2.46
<b>Sent. de Culpa</b>	5.56	2.23	4.85	2.10	5.65	2.44	5.50	3.14
<b>Depresivo Varios</b>	5.64*	2.09	4.28	1.77	5.04	1.98	6.83*	1.69
<b>Positivo varios</b>	5.30	1.86	4.35	2.30	4.34	2.08	4.25	1.71
<b>Total positivo</b>	4.75*	2.33	3.14	1.70	4.00	2.35	3.58	1.88
<b>Total depresivo</b>	5.85	2.54	4.42	2.02	5.34	2.34	6.66	2.46
<b>C-MAS</b>								
<b>Total</b>	56.76	11.55	52.35	14.14	53.08	12.69	60.16	14.32
<b>Fisiológica</b>	12.51	3.52	10.64	3.58	10.91	3.82	11.41	3.26
<b>Inq/Hipersen</b>	9.43	3.23	8.64	2.27	10.33	2.92	11.91	2.81
<b>P. Sociales/concentración</b>	10.76	3.00	9.14	4.01	9.37	3.17	12.16*	4.84
<b>Mentira</b>	10.05	2.38	11.14	2.59	10.66	2.77	11.08	2.25

\*\*\* p&lt;.001

\* p&lt;.05

varones superdotados presentaron mayor carencia de afecto, pensamientos distractores y ciertos miedos, muchos de naturaleza social o interpersonal y mostraron sentir algo de ansiedad por no ser capaces de vivir de acuerdo con las expectativas de otros individuos significativos en su vida.

Estos resultados coinciden con los reportados para este grupo de edad por Benito (1996:185), quien señala que "los niños son por lo general menos estables que las niñas, menos a la edad de 11 a 13 años en la que aparentemente los chicos parecen más estables que las niñas".

Estas diferencias, en las que los varones superdotados son más vulnerables a la ansiedad y la depresión pueden deberse a la combinación entre las propias características del superdotado (Kokot, 1999) y a cuestiones de género, en las expectativas y demandas suelen ser mayores para los varones (Valadez, 2001).

Es necesario continuar con estudios sobre estos aspectos a fin de delinear estrategias de intervención preventivas para esta población.

## Bibliografía

- ANDREANI, O. y ORIO, S. (1978). *Las raíces psicológicas del talento*. Buenos Aires, Kapelusz.
- BENITO, Y. (1994). "La identificación o diagnóstico del niño superdotado". En: Benito, Y. *Problemática del Niño Superdotado*. Salamanca: Amarú, 19-68.
- BENITO, Y. (1996). *Inteligencia y algunos factores de personalidad en superdotados*. Salamanca: Amarú.
- BRAGADO, C., Y. CARRASCO, M. SANCHEZ R. BERSABE, R. (1996). "Trastornos de ansiedad en escolares de 6 a 17 años". *Ansiedad y Estrés*, 2, 2-3. 97-112.
- FREEMAN, J. (1988). "Aspectos emocionales de la superdotación". En Freeman (Ed.) *Los niños superdotados*. Madrid: Santillana, 274-293.
- FREEMAN, J. (1994). "Some emotional aspects of being gifted". *Journal for the Education of the Gifted*, 17, 2, 180-197.
- HART, A. (1994). *Hijos con estrés*. Barcelona: Cúpula.
- KOKOT, S. (1999). *Help our Child is Gifted: Guidelines for Parents of Gifted children*. South Africa: Radford House Publications.
- LANG, M. y TISHER, M. (1994). *Cuestionario de depresión para niños (CDS)*. Madrid: TEA.
- REYNOLDS, C. y RICHMOND, B. (1997). *Escala de ansiedad manifiesta en niños (revisada) (CMAS-R)*. México: El Manual Moderno.

- ROST, D. & CZESCHLIZ, T. (1994). "The psycho-social adjustment of gifted children in middle-childhood". *European Journal of Psychology of Education*, 9, 1, 15-25.
- VALADEZ, D., J. BETANCOURT, L. MARTINEZ, L. (1995). *Educación especial y superdotación*. Línea de investigación. (Documento) Departamento de Psicología Aplicada, CUCS, U. de G.
- VALADEZ, D. (2001). Niñas, superdotación y contexto social. Ponencia presentada en la *80th convention for American Association of University Women*, celebrado en el estado de California, del 20 al 22 de abril.
- WEBB, J., E. MECKSTROTH y S. TOLAN (1994). *Guiding the gifted*. United States: Gifted Psychology Press.
- WECHSLER, D. (1982). *Escala de Inteligencia revisada para el nivel escolar (WISC-R)*. México: El Manual Moderno.
- WINNER, E. (1996). *Gifted Children; Miths and Realities*. United States: Basic Books.

# Desarrollo y validación de un sistema para la detección de alumnos con aptitudes sobresalientes-superdotados

MARÍA ALICIA ZAVALA BERBENA<sup>1</sup>



## *Resumen*

Partiendo de la necesidad de realizar una detección oportuna como base para precisar y atender las necesidades educativas de los alumnos, este trabajo se propuso diseñar un sistema de detección de alumnos con aptitudes sobresalientes-superdotados, aplicable en escuelas primarias públicas. El sistema se desarrolló mediante el establecimiento de un perfil específico de niños superdotados entre los 9 y 12 años de edad inscritos en escuelas primarias públicas de medio urbano. El perfil fue evaluado por 26 profesores de educación especial con experiencia en la atención educativa de alumnos superdotados. La propuesta de detección consta de tres fases: fase de detección exploratoria, fase de evaluación psicopedagógica y fase de detección permanente. Se discuten las condiciones adecuadas para la aplicación del sistema y sus límites de aplicación.

*Descriptores:* Niño superdotado, evaluación, detección, C.I.

---

## **Development and validation of a system for the detection of students with outstanding aptitudes-gifted**

## *Abstract*

Starting from the necessity of implementation an appropriate detection as a basis to specify and treat the educational needs of the students, this work proposes to design a detection system of gifted and talented students, applicable on public elementary schools. The system was developed through the establishment of a specific profile of gifted children, ages 9-12, rolled on public elementary schools on the urban environment. 26 teachers of special education, with experience on the educational treatment of gifted students, evaluated the profile. The detection system consists of three stages: The exploratory stage, the stage of diagnosis and the stage of permanent detection. The appropriate conditions are discussed for the application of the system and their application limits.

*Key words:* Gifted Children, Detection, Evaluation, I.Q.

---

1 Profesora de la Facultad de Psicología de la Universidad de Guanajuato.

## Introducción

El término *alumnos con aptitudes sobresalientes* se utiliza en México especialmente para referirse a aquellos niños, niñas y jóvenes capaces de alcanzar logros superiores en uno o varios campos valiosos del comportamiento humano. Es una expresión genérica que implica diferentes formas de manifestación de las aptitudes sobresalientes, tales como los talentos simples, los talentos complejos, los niños precoces, los genios y los superdotados, entre otros. En nuestro país, la atención educativa de estos alumnos en escuelas públicas ha pasado por distintos momentos que reflejan el interés por dar respuesta a esta necesidad; sin embargo, su énfasis ha sido irregular y hasta la fecha, es una condición insuficientemente reconocida.

Según Sáenz (2001), en el año de 1985 la Secretaría de Educación Pública [SEP], a través de la Dirección General de Educación Especial, inició el proyecto de Capacidades y Aptitudes Sobresalientes [CAS] para dar atención a estos alumnos. En los años posteriores a su inicio, el proyecto continuó operando en la mayoría de los estados proporcionando asistencia a varias escuelas, mediante los servicios de un profesor de educación especial que atendía a estos niños, bajo el modelo instrumentado por la SEP en 1991. El desarrollo del proyecto fue bastante heterogéneo, pues mientras en algunos estados se incrementaron las unidades CAS, que atendían a lo largo de la educación básica desde nivel preescolar hasta secundaria, en otros estados apenas se tuvo noticias del proyecto. El año de 1993 marcó una ruptura importante en la historia de la atención educativa a los niños CAS en nuestro país pues, dentro del esquema actual de integración educativa, se inició el proceso de reorientación de los servicios de educación especial y las unidades CAS fueron transformadas en Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). A partir de dicha reorientación de servicios, en varios estados del país se diluyó la población de sobresalientes como foco de atención particular de las unidades CAS.

Actualmente, en las escuelas primarias públicas existe una baja nominación de niños con aptitudes sobresalientes –y de entre ellos, de los alumnos superdotados– por parte de los profesores de grupo regular, quienes carecen de la formación apropiada para el reconocimiento de las características y necesidades educativas de estos alumnos (Esquivel y More-

no, 1998). Aunque el papel que el maestro del grupo desempeña en la detección de estos niños es central, varios estudios han demostrado que los profesores no son tan efectivos, como es deseable, con relación a su detección (Coriat, 1990; González y Gómez, 1993; Benito, 1999). Una característica importante de esta falta de efectividad es la inconsistencia de las nominaciones. Suele ocurrir que algunos niños que los profesores nominan como alumnos superdotados, realmente no lo son, y también se da el caso contrario, que teniendo alumnos con grande potencial, no los nominan.

Estos hechos ponen de relieve la necesidad de establecer con claridad las características de los alumnos superdotados, a partir de la investigación de lo que se ha hecho en el campo, lo que nos llevó a proponer la creación de un sistema de detección que fuera cultural y socialmente específico y útil para la detección de alumnos con aptitudes sobresalientes-superdotados. El sistema desarrollado está dirigido específicamente a la detección de alumnos superdotados; ya que en este grupo se encontraron mayores elementos teóricos para sustentarlo; sin embargo, los procedimientos planteados son potencialmente aplicables a otros grupos de alumnos considerados dentro del campo de las aptitudes sobresalientes.

## Fundamentos teórico-metodológicos

El World Council for the Gifted and Talented ha consolidado el término *gifted* (superdotado o dotado) como el que designa a un sujeto con un CI superior a 130 puntos. Se tiene noticia de que la palabra *superdotado* se utilizó desde los años treinta en algunas publicaciones sobre el tema (v. gr. Vega, 1932) y compitió con otros términos desde aquella época como hasta la fecha. Esta problemática terminológica es alimentada por un panorama muy confuso de falsos tópicos o mitos que circulan paralelamente a diferentes corrientes de investigación y que obstaculizan el desarrollo de métodos e instrumentos para dar respuesta a los alumnos superdotados. Entre los principales mitos se pueden mencionar los siguientes cuatro:

- 1) El mito del CI. La noción tradicional e insuficiente del superdotado, basada en puntuaciones obtenidas a través de pruebas estandarizadas de inteligencia monolítica.
- 2) La concepción equívoca de la superdotación como una cualidad acabada. Hoy se acepta que un indi-

viduo no nace superdotado, ni necesariamente lo será siempre.

- 3) La creencia de que la superdotación sólo se manifiesta con éxitos intelectuales. Esto no siempre es así, ni conduce necesariamente al éxito académico.
- 4) La idea de que los superdotados provienen únicamente de ambientes económicamente privilegiados.

Hasta aquí, es difícil establecer una definición concisa y única de la superdotación ya que depende del contexto en el que se ubique, de los componentes clave que se consideren en un momento determinado, de los recursos disponibles e incluso de la política educativa. Dadas estas circunstancias, se podría señalar que la concepción de la superdotación como fenómeno multicomponental e interactivo puede ser la mejor aproximación (Tourón, Peralta y Repáraz, 1998).

A partir de estas ideas, se define a los superdotados: *como aquellos niños, niñas y jóvenes que poseen, en sentido favorable, un conjunto de atributos cognitivos y afectivo-motivacionales y que en un contexto socioambiental adecuado son capaces de mostrar altos desempeños, inteligentes y creativos, en una amplia gama de áreas valiosas de la conducta humana.*

Derivado del análisis de los diferentes sistemas y estrategias de detección revisados, se concluyó que la mayor parte de los trabajos sobre caracterización coinciden en que se trata de una actividad realizada con el objetivo de identificar, mediante el auxilio de instrumentos de muy variada índole, sujetos cuyas necesidades educativas no han sido suficientemente atendidas. Entre los elementos comunes de los diferentes métodos y estrategias destaca la selección multidimensional, lo que se posibilita mediante la inclusión de información proveniente de diferentes fuentes, tales como padres, maestros, compañeros y los propios estudiantes; asimismo, dado que la excelencia depende no sólo de la inteligencia superior, sino de otros rasgos de la personalidad, entonces, son importantes, en igual medida, tanto los factores intelectuales como los no intelectuales para la identificación de los niños superdotados.

Los procedimientos de identificación estudiados están vinculados con programas de atención del superdotado. La detección aislada no tiene ningún sentido, si no hay una respuesta específica a sus necesidades educativas. En su mayoría, los procedimientos cuentan con etapas sucesivas para la identificación de los estudiantes; estas etapas funcionan como filtros de un triángulo invertido, son muy abiertos en las primeras fases y más estrechos en las fases sucesivas.

La propuesta presentada en este trabajo, se plantea como un proceso flexible y abierto para la detección de alumnos superdotados y comprende, también, la definición de principios de identificación y de criterios para el análisis de la información proveniente de diversos fuentes e instrumentos. Asimismo, considerando la problemática de la detección del superdotado, asume el reto de encontrar criterios, estrategias e instrumentos que lleven a realizar un trabajo de detección amplio, práctico y, al mismo tiempo, realista y operable para las escuelas públicas de nuestro país.

### Desarrollo del perfil del superdotado

Al hablar de niños superdotados, no se hace referencia a una población con características homogéneas, sino que, por el contrario, se presentan distintos perfiles como resultado de una compleja combinación de características de personalidad, inteligencia o situación socio-familiar; así, es posible perfilar superdotados de alto o de bajo rendimiento escolar; adaptados o inadaptados; líderes o marginados; superdotados identificados, ocultos o doblemente identificados (superdotados con discapacidad) y otros.

Dado que la literatura enfatiza que no hay un perfil único del superdotado, como tampoco se acepta que esta población sea homogénea, el perfil que se propuso en este trabajo representa un conjunto de características o rasgos que son particularmente útiles para la detección de alumnos superdotados, entre los 9 y los 12 años de edad, en los que se supone que catalizadores familiares y escolares adecuados les han permitido desplegar sus aptitudes sobresalientes.

El perfil no consideró a los niños de recursos intelectuales elevados que pudieran tener desórdenes mentales o afectivos como la depresión, ansiedad, o trastornos por déficit de atención, debido a que éstos -que no son ajenos a la población de niños superdotados- requieren para su identificación de recursos técnicos y profesionales más especializados.

En la descripción del perfil se presentaron cuatro componentes fundamentales en referencia con el componente intelectual, la creatividad, la motivación y el autoconcepto. Estos cuatro componentes interactúan entre sí y con el medio socioambiental de cada individuo, configurando un perfil dinámico que determina las posibilidades de generar productos sobresalientes y creativos, dependiendo de la presencia

del componente, el monto y la existencia de condiciones externas estimulantes y adecuadas.

Naturalmente, existe un gran número de rasgos o características distintivas de los alumnos superdotados, los componentes e indicadores de este perfil respondieron a los siguientes criterios de selección:

- Se trata de componentes con fundamentos empíricos y con un amplio acuerdo con la literatura especializada.
- Se seleccionaron componentes que fueran coherentes con el concepto base de superdotación y con el concepto de inteligencia asumido. No fueron incluidos los componentes que hacen referencia a manifestaciones específicas de la inteligencia, por ejemplo, la inteligencia musical o inteligencia cinética.
- Los componentes se refieren a características de niños mayores (entre nueve y doce años), pues hay importantes diferencias entre las capacidades de los niños en relación con su edad, por cierto, no exclusivas de la población superdotada.
- Se seleccionaron componentes que están relacionados con conductas apreciables directamente en el ámbito escolar.

**Evaluación del perfil**

El perfil y fue valorado por 26 maestros de educación especial con experiencia mínima de un año de trabajo con alumnos superdotados. En esta actividad participaron 26 maestros pertenecientes a diferentes

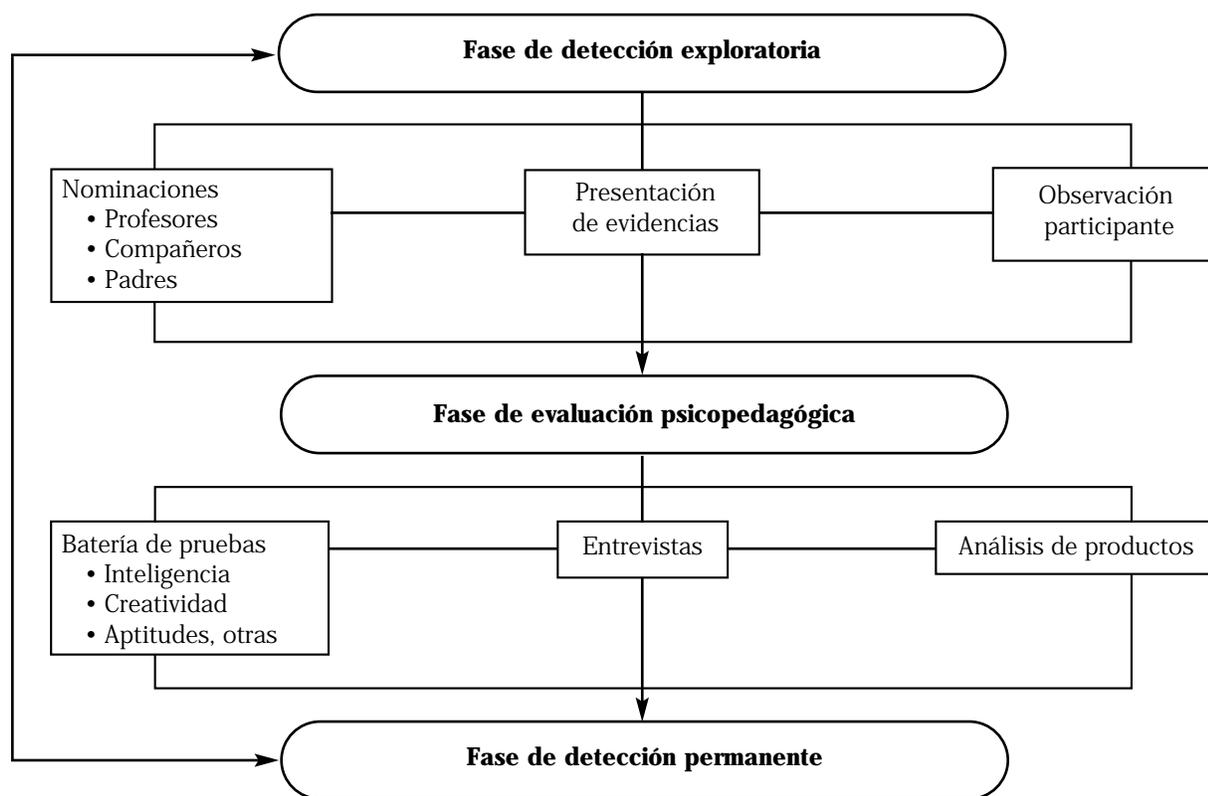
unidades CAS y USAER de los estados de Chihuahua y Guanajuato.

Para realizar esta actividad se presentó la propuesta del perfil del superdotado y se solicitó la evaluación de componentes e indicadores por separado. El trabajo se hizo en dos rondas: en la primera, los docentes asignaron de forma individual un peso porcentual a los componentes del perfil, considerando los de inteligencia, creatividad, motivación y autoconcepto, y otros rasgos personales, como la preferencia por la complejidad y el sentido del humor. Luego, los profesores dieron a conocer a los demás sus puntuaciones, además de explicar la razón por la que le otorgaron el peso correspondiente; en la segunda ronda se volvió a repetir la actividad, asignando nuevos puntajes, a partir de los argumentos escuchados. Lo anterior se hizo con el fin de que los puntajes tuvieran el mayor ajuste posible (rangos menores) en las asignaciones a los componentes del perfil.

Posteriormente, se puntuaron los indicadores de los componentes con relación a su representatividad en el ámbito escolar en una escala del 1 al 4, de menor a mayor representatividad. Para realizar esta actividad, se le proporcionó a cada participante una relación de los componentes, su definición y las propuestas de indicadores para cada parte del perfil, con el propósito de que los evaluaran, considerando lo que han observado en sus alumnos superdotados, enfocándose a los últimos grados de educación primaria. Para la selección de los componentes del perfil, se establecieron criterios de representatividad de las ca-

**Tabla 1. Perfil del alumno superdotado**

<b>Características relacionadas con el componente intelectual</b>	
<b>1</b>	Cuenta con una base de conocimientos extensa, coherentemente organizada (jerarquizada, diferenciada y específica), mejor interrelacionada y más flexible a nuevos conocimientos.
<b>2</b>	Es un consumidor pertinente de información, que obtiene aquellos datos o evidencias que mejor respondan a sus necesidades.
<b>3</b>	Es un eficaz y eficiente procesador de información, ya que su actividad intelectual está dirigida al logro de objetivos, haciendo uso óptimo de los medios puestos a su disposición.
<b>4</b>	Es autónomo en el aprendizaje, es decir, muestra independencia en sus procesos intelectuales y en la realización de sus actividades escolares
<b>Características relacionadas con la creatividad</b>	
<b>1</b>	Producciones fluidas (número de respuestas diferentes)
<b>2</b>	Producciones originales (la infrecuencia de sus respuestas)
<b>3</b>	Producciones flexibles (número de categorías distintas)
<b>Características relacionadas con la motivación</b>	
<b>1</b>	Mantiene una motivación elevada, orientando su conducta a satisfacción de necesidades y al logro de metas
<b>2</b>	Posee necesidad de conocimiento, manifiesto en su curiosidad e interés por una amplia variedad temas y áreas
<b>Características relacionadas con el autoconcepto</b>	
<b>1</b>	Tiene un autoconcepto positivo, es decir, una percepción favorable de sí mismo, específicamente en el ámbito académico

**Figura 1. Sistema de detección de alumnos superdotados**

racterísticas de los superdotados con un valor promedio de 3 o más en una escala del 1 al 4. Las características seleccionadas aparecen en la Tabla 1.

Los componentes con menor peso, tales como "preferencia por la complejidad" y "sentido del humor" fueron eliminados, debido a que fueron calificados como poco comunes y representativos en nuestro contexto.

### Descripción del sistema de detección y sus componentes

Considerando las características a valorar en el perfil, de carácter mixto y multidimensional, y tomando en cuenta las prácticas de detección prevalecientes en el ámbito internacional, se desarrolló un sistema para la detección de alumnos superdotados (ver Figura 1); cuyos propósitos, participantes, técnicas e instrumentos y preguntas orientadoras se describen en la Tabla 2.

### Límites del sistema

El sistema de detección propuesto es resultado de

la adopción de una concepción teórica de la superdotación, que acepta su multidimensionalidad y, en consecuencia, la necesidad de obtener información de instrumentos variados. Es un sistema mixto de base abierta que no es exhaustivo, ni agota las opciones posibles de cada etapa de detección sino que establece y define los principales momentos del proceso.

Una característica distintiva de este sistema es que la detección se inicia sin la aplicación de pruebas de inteligencia y rendimiento; en su lugar, propone la utilización de instrumentos exploratorios para la nominación de alumnos superdotados. Dichos instrumentos deben ser coherentes entre sí y discriminar de un modo económico, en tiempo y recursos, a quienes elegir como candidatos viables para a un estudio psicopedagógico de mayor profundidad. Se reportan dos experiencias similares con esta característica: la mexicana del proyecto CAS (SEP, 1991) y la española de Isla de Mallorca (Rodríguez, 1999). En ambos casos, se han reportado ventajas en cuanto a la economía y accesibilidad de este procedimiento.

Sin embargo, de lo anterior se deriva una importante limitación del sistema, consistente en hacer falsas inclusiones y exclusiones de niños superdotados

Tabla 2. Matriz síntesis del sistema de detección

Fase	Propósito	Participantes	Técnicas e instrumentos	Preguntas orientadoras
<b>Detección exploratoria</b>	Detectar a candidatos elegibles como superdotados	Maestros de grupo Padres Compañeros Personal de apoyo o especialistas	Escalas de detección Lista de verificación de conductas Técnica sociométrica: "Adivina quién" Observación participante	¿Qué alumnos poseen características aproximadas al perfil de niños superdotados? ¿Qué información nos hace creer que algunos niños características de superdotación?
<b>Evaluación psicopedagógica</b>	Contrastar las características de los candidatos con el perfil de niños superdotados Determinar puntos fuertes y débiles en los alumnos Captar necesidades educativas especiales	Maestros capacitados Psicólogos Comité de filtro	Entrevistas Aplicación de batería de pruebas Análisis de productos Establecimiento de criterios y estrategias para la síntesis de información	¿Son consistentes los resultados provenientes de los diferentes instrumentos? ¿Se cuenta con la información necesaria para tomar una decisión? ¿Hay evidencias de peso para sostener que se trata de un alumno superdotado? ¿Qué clase de apoyo educativo requiere este alumno?
<b>Detección permanente</b>	Obtener información dinámica del desempeño del alumno, que posibilite su seguimiento o su acceso a un plan educativo para niños superdotados	Maestros de grupo y maestros capacitados	Observación participante Análisis de información dinámica	¿Algunos otros alumnos tienen características que requieran su incorporación a un programa de atención? ¿Debe permanecer el alumno dentro del programa de atención?

(específicamente, en la primera fase del sistema); lo que puede ser mejorado, notablemente, mediante la clarificación del papel del docente, y a través de capacitación sobre la detección de estos alumnos, así como del desarrollo de su sensibilidad hacia las diferencias individuales. La falsa inclusión se reduce lógicamente mediante el estudio de caso en la segunda etapa de detección.

La falsa exclusión es más difícil de controlar. Ésta consiste en dejar fuera a niños o niñas que teniendo altos recursos personales e intelectuales presenten bajo rendimiento escolar o que no encajen en los patrones estereotípicos de la superdotación. El efecto de la falsa exclusión puede ser disminuido mediante la observación participante que se ha incorporado a este sistema; sin embargo, requiere del observador una preparación altamente especializada.

La falta de un programa de atención educativa pa-

ra los superdotados, vinculado al proceso de detección, es otra de sus limitaciones, ya que la detección de estos alumnos adquiere significado en la medida que el contexto educativo responde a sus necesidades; a su vez, la mejor prueba de validez del sistema de detección se ofrece cuando los alumnos seleccionados se ubican exitosamente en las previsiones programáticas diseñadas para ellos.

### Discusión sobre la viabilidad del sistema de detección

El sistema expuesto establece un conjunto de fases comunes a todo proceso de evaluación psicopedagógica; implica la realización de actividades de evaluación y el empleo de instrumentos apropiados a la detección de necesidades educativas especiales, en ámbitos escolarizados.

En la fase de detección exploratoria, se requiere de la participación de profesores de grupo regular, quienes deben tener una capacitación adecuada para optimizar su intervención. Además, es preciso contar con la colaboración de profesores especialistas, que tengan conocimientos sobre las características de los alumnos sobresalientes y las formas en que manifiestan sus capacidades y aptitudes en el aula. Estos profesores podrán aplicar los instrumentos adecuados al caso y reunir la información necesaria para proponer a los alumnos que serán evaluados en fases posteriores del sistema. Igualmente, para elaborar el diagnóstico es necesario disponer de un equipo multidisciplinario para realizar los estudios complementarios que permitan determinar la presencia de características sobresalientes; para que valoren la adecuación de dichas características a las oportunidades ofrecidas en el ámbito escolar; y para que definan las estrategias de atención adecuadas a las posibles necesidades de estos alumnos. Todo ello implica la disposición de personal con el tiempo, el espacio y los recursos adecuados para realizar las actividades implícitas en el sistema.

Estas condiciones, en cierta medida, son posibles en escuelas públicas que cuentan con los servicios de apoyo de educación especial para alumnos sobresalientes, a través de las unidades CAS, y en algunos casos, de unidades USAER. Ambas denominaciones se refieren a instancias técnico-operativas y administrativas creadas para favorecer la atención de niños con NEE en sus propias escuelas. Cada una de las instancias mencionadas está formada por un director, un secretario, 10 maestros en promedio, así como un equipo de apoyo multidisciplinario en las áreas de psicología, lenguaje y trabajo social. Estas unidades apoyan a las escuelas primarias regulares integrando permanentemente a uno o dos maestros de educación especial en cada escuela.

Actualmente, la educación especial en México cuenta con 22 338 profesores USAER que apoyan a 11 045 escuelas primarias (SEP, 2002); la mayoría de ellos no atienden alumnos CAS, aunque en teoría deberían hacerlo. Para que los profesores USAER y de grupo regular puedan apoyar la detección de alumnos superdotados es necesario que reciban una capacitación adecuada y sensibilización sobre la problemática de estos alumnos y las necesidades que presentan. Aunque, a la fecha, se carece de una propuesta de capacitación nacional acorde a la detección y atención de alumnos superdotados y al papel que al profesor corresponde, actualmente, se

cuenta con algunos cursos de capacitación desarrollados a iniciativa de los estados, que constituyen un avance importante en la capacitación de maestros en el área.

Asimismo, se cuenta con 237 servicios (entre ellos, 214 unidades USAER y 15 unidades CAS), distribuidos en 23 entidades del país, para dar atención educativa a alumnos sobresalientes (Puga, Ramírez y Rodríguez, 2003). Sin embargo, el número de unidades es insuficiente para la demanda potencial de estos alumnos. Por ello, se considera que nuestro país enfrenta un reto importante y difícil, consistente en ampliar la cobertura de los servicios ofrecidos a esta población. Por lo ya revisado, se deriva que el sistema propuesto es viable, específicamente en el ámbito señalado, y dadas las condiciones de sensibilización y capacitación necesarias para la aplicación de procedimientos e instrumentos de evaluación.

### Bibliografía

- BENITO, Y. (1999). *¿Existen los superdotados?* Barcelona: Editorial Praxis.
- CORIAT, A.R. (1990). *Los niños superdotados*. Barcelona: Herder
- ESQUIVEL, B.V. y M. MORENO. (1998). *Necesidades psicoeducativas de los niños con capacidades y aptitudes sobresalientes en la ciudad de León, Gto. La perspectiva docente*. Tesis de licenciatura (inédita), Universidad de Guanajuato, México.
- GONZÁLEZ, G. C. (1993). *Identificación de los alumnos superdotados y con talento en las primeras etapas instruccionales*. Tesis Doctoral. Directora Concepción Gotzens Busquets. Universidad Autónoma de Barcelona.
- PUGA, I., M. C. RAMÍREZ y A. L. RODRÍGUEZ, (2003, diciembre). *Presentación del panorama actual a nivel nacional sobre la atención de los alumnos con aptitudes sobresalientes*. Documento presentado en la Reunión Nacional del Proyecto de Investigación e Innovación: Un Modelo de Intervención Educativa para Alumnos y Alumnas con Aptitudes Sobresalientes. México.
- RODRÍGUEZ, R. I. (1999) "Identificación de sujetos superdotados. Una experimentación en la Isla de Mallorca". En A. Sipán (Ed.), *Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos* (pp. 353-362). Zaragoza: Mira
- SAENZ, J. (2001). *A staff development program in gifted education-México*. Ponencia presentada en 14th Biennial World Conference. World Council for Gifted and Talented Children. Barcelona.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Dirección General de Educación Especial.(1991). *Paquete didáctico para el proyecto de atención a niños con capacidades y aptitudes sobresalientes en el nivel primaria*. México.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2002). *Programa nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. México.

TOURÓN, J., PERALTA, F. & REPÁRAZ, C. (1998). *La super-*

*dotación intelectual: Modelos, identificación y estrategias educativas*. Pamplona: Ediciones Universitarias de Navarra.

VEGA & RELEA, J. (1932). *El problema de la selección de los niños superdotados*. Burgos: Santiago Rodríguez.

# La trayectoria laboral de los académicos de la escuela preparatoria de Tonalá de la Universidad de Guadalajara

ANA ROSA LIRA CONTRERAS,<sup>1</sup> LUCIANO OROPEZA SANDOVAL<sup>2</sup>



## *Resumen*

En este artículo examinamos el ingreso y la movilidad laboral de los profesores y profesoras de la Escuela Preparatoria de Tonalá, durante el período que va de 1989 al 2002. Para estudiar esta problemática, aplicamos un cuestionario al 50 por ciento de los profesores y una entrevista semiestructurada a 16 profesores del mismo plantel.

Este estudio examinó los criterios de ingreso a esa escuela y las bases en que se fundamenta la movilidad laboral de los profesores. Para explicar lo anterior recurrimos a las variables de antigüedad laboral, escolaridad y participación en trabajo colegiado.

Nuestras hipótesis de trabajo fueron: a) los criterios de ingreso y promoción laboral se integran tanto de requisitos formales, como la escolaridad y la experiencia laboral, como de vínculos de afinidad y lealtad hacia los directivos; b) la movilidad laboral depende de cambios cuantitativos y cualitativos en la estructura y conformación del mercado académico y de las estrategias que los profesores ponen en juego a lo largo de su carrera laboral.

*Descriptores:* Movilidad laboral, antigüedad, escolaridad y trabajo colegiado.

---

## **Labor trajectory of academic worker of the high school of Tonalá**

## *Abstract*

In this article we examined the College of Tonalá's professors admission and the labor mobility during the period that goes from 1989 to the 2002. In order to address this problem we applied a questionnaire to 50% of the faculty members, and a semistructured interview to 16 professors. This study examines the criteria for faculty admission and promotion based on the years of service, schooling and participation in academic work.

Our hypotheses were: a) the criteria for professors' admission and labor promotion are integrated of formal requirements, such as schooling and labor experience, as well as bonds of affinity and loyalty towards the directors. b) labor mobility depends on quantitative and qualitative changes in the structure and conformation of the academic market and of the strategies that the professors put into play throughout their labor race.

*Key words:* Work mobility, Seniority, schooling y academia work.

---

1 Profesor Titular "B" de la Escuela Preparatoria de Tonalá de la Universidad de Guadalajara.

2 Profesor investigador Titular "B". Departamento de Estudios en Educación. Universidad de Guadalajara.

**E**n este escrito examinamos el ingreso y la movilidad laboral que trazan los profesores y profesoras de la Escuela Preparatoria de Tonalá, durante el período que va de 1989 al 2002. Para estudiar esta problemática, recurrimos a un cuestionario aplicado al 50 por ciento de la planta docente de dicha escuela y a una entrevista semiestructurada que se aplicó a 16 profesores del mismo plantel.

### Conjeturas previas

El mercado académico que emerge a partir de la expansión de la matrícula educativa de la Universidad de Guadalajara, se torna en una fuerza de atracción para numerosos egresados. Se trata de una estructura compleja donde coexisten oportunidades laborales y procesos instituidos, que tienen que ver con tradiciones y creencias y con formas organizativas de representación sindical, que inciden en el ingreso y promoción laboral.

Como dice Gil Antón,<sup>1</sup> el mercado académico tiene formas organizativas y *ethos* propios; pero ¿cuáles son las formas organizativas y el *ethos* propio del mercado académico de la Universidad de Guadalajara? Creemos que el mercado académico de esta institución emerge sobre la base de una cultura académica-política que incide en la forma de concebir y operar la gestión escolar y sobre estructuras débiles de representación sindical.

Estas circunstancias permiten que el ingreso y promoción laboral de los profesores se vea fuertemente influido, en sus inicios, por las redes de relaciones que establecen los interesados con personas cuya situación estratégica ayuda a incidir en la asignación de empleo o en la promoción hacia otra categoría de trabajo.

Es innegable que la escolaridad y la antigüedad juegan un papel importante en el ingreso y promoción laboral; sin embargo, es evidente que se requiere contar con el apoyo de amigos de mayor jerarquía dentro de las instituciones educativas, para acceder a los procesos de movilidad laboral interna.

En el caso de la Escuela Preparatoria de Tonalá, consideramos que los criterios de ingreso y promoción laboral se integran tanto de requisitos formales, como la escolaridad y la experiencia laboral, como de vínculos de afinidad y lealtad hacia los directivos.

En relación con la movilidad laboral, creemos que esta depende de cambios cuantitativos y cualitativos en la estructura y conformación del mercado académ-

mico y de las estrategias que los profesores ponen en juego a lo largo de su carrera laboral. En relación con lo primero, la introducción de sistemas de homologación abiertos y cerrados, provee las condiciones para ascender dentro del escalafón. Sin embargo, su acceso depende de la situación de negociación que cada trabajador entabla con la institución. Es decir, la mayor posibilidad de ascenso laboral que se abre con el sistema de homologación va a depender de la suma de créditos que dispone en torno a la antigüedad, escolaridad y participación en el trabajo colegiado.

### Origen y evolución de la Escuela Preparatoria de Tonalá

La Escuela Preparatoria de Tonalá fue creada el 1° de noviembre de 1989 por dictamen de H. Consejo General Universitario, con el fin de establecer la satisfacción de la demanda de la región y por el acuerdo del rector Raúl Padilla López. En este dictamen se afirma que la creación de preparatorias regionales busca “descentralizar, desconcentrar y regionalizar la vida universitaria, vinculando estrechamente la Universidad con su entorno social y productivo; además de fortalecer la vida académica de la Universidad, ajustando y flexibilizando sus estructuras académico-administrativas; profesionalizar el trabajo académico y mejorar las condiciones de estudio.” (Padilla López, 1990).

Su primer directora fue la QFB Ruth Padilla Muñoz, quien inició con un equipo de 11 personas integradas por 9 maestros, algunos de los cuales desempeñaban funciones administrativas relacionadas con la supervisión escolar y la coordinación académica; un prefecto y una secretaria. Esta preparatoria tuvo su sede inicial en el edificio de la Escuela Secundaria No. 56, ubicada en la calle Francisco Villa S/N; posteriormente alternó el uso de espacios en la Casa de los Artesanos, localizada en Avenida Tonaltecas S/N. Sus labores empezaron con sólo 4 grupos de primer semestre en el turno vespertino; el siguiente semestre se abrieron cuatro primeros y cuatro segundos, después se ofertaron ocho primeros, cuatro en el turno matutino y cuatro en el vespertino, así como también cuatro segundos y cuatro terceros; posteriormente, en 1992, se ubicó la Preparatoria en el cruce de la calle Independencia e Insurgentes de Tonalá, lugar en el cual tiene su sede propia.

Con la construcción de un edificio propio se pudo ampliar la oferta de bachillerato, ya que inicialmente se ofertaba el bachillerato unitario con opciones ter-

minales en las áreas de Inglés, Administración, Cerámica e Informática. A partir de la Reforma Académica de 1993, se ofertan diferentes modalidades: Bachillerato General y Bachilleratos Técnicos: Bachillerato Técnico en Administración y Bachillerato Técnico en Cerámica, así como también el Bachillerato General Semiescolarizado. Este crecimiento de la matrícula generó una mayor demanda de profesores: ahora había que atender a 48 grupos de Bachillerato General, 6 grupos de Bachillerato Técnico en Administración y 6 grupos de Bachillerato Técnico en Cerámica en la Preparatoria de Tonalá; además, a partir de 1997, se crea el Módulo La Experiencia ubicado en la calle 2 de enero de La Experiencia, municipio de Zapopan.

Estos cambios en la propuesta educativa de la preparatoria de Tonalá muestran como los profesores pasan de una modalidad de bachillerato a otra en lo que se refiere a su práctica docente; asimismo, observamos como su actividad académica se alterna con otros roles que surgen con la complejización del funcionamiento de la escuela. Así, vemos como a lo largo de los años noventa alternan su actividad docente con funciones de Director, Secretario, Oficial Mayor, Consejeros Académicos ante el Consejo de Escuela y ante el Consejo General Universitario, Coordinador Académico, Jefes de Departamentos, Coordinadores de Carrera, Responsables de Academia, Técnicos Académicos, Coordinadores de Área, Comisiones Evaluadoras, Comisiones Dictaminadoras, Comisiones Especiales, entre otras.

Durante los doce años de vida de la institución, 11 y medio de ellos estuvieron a cargo de mujeres directoras; y sólo medio año ejerce la función un director. La primera directora fue Ruth Padilla Muñoz, quien dura en su puesto hasta diciembre de 1992, ocupando su lugar Rodolfo Llamas Romano, quien sólo permanece cinco meses. En mayo de 1993 Lilia Margarita Lomelí Urquieta ocupa el puesto de directora de la Escuela Preparatoria de Tonalá, mismo que desempeña durante 7 años.

En esos 12 años de vida institucional, sin embargo, se dan circunstancias desiguales para el ingreso y movilidad laboral de los docentes. Así, a lo largo de los primeros años, de 1989 hasta 1992, se da la contratación de la mayoría del personal que integra la planta docente. Al calor de la apertura de nuevos semestres y de la ampliación de la matrícula al turno matutino, las autoridades procedieron a contratar personal que fue cubriendo las necesidades de la oferta educativa. En este lapso se asignan las categorías laborales más cotizadas dentro del gremio de

profesores, ya que es el periodo donde hay más condiciones para acceder a una carga de tiempo completo y a la posibilidad de homologarse.<sup>2</sup>

Una vez que termina el año 1992, se limitan las posibilidades de contratación laboral; de ahí en adelante lo que se verá más bien es la promoción de los trabajadores que se incorporaron en esos tres primeros años; habrá otras contrataciones, pero serán de personal que tendrá tiempos parciales. Así, veremos que la mayoría del personal que tiene tiempo completo se incorpora en los tres primeros años de creación de la escuela preparatoria.

### **El ingreso laboral a la Escuela Preparatoria de Tonalá**

Ante la ausencia de mecanismos formales de contratación laboral, las escuelas poseen mayores atribuciones para elegir al personal académico de las mismas; esto sucede en la Escuela Preparatoria de Tonalá, donde la directora prácticamente va a decidir quiénes ingresan a trabajar a la dependencia; en las entrevistas realizadas a profesores y profesoras de la escuela preparatoria podemos observar que ella hace una selección por área de conocimiento; sin embargo, la mayoría ingresa a través de las relaciones personales y sociales, como podemos ver enseguida:

“Yo ingresé en 1990, fue por medio de conocidos, tanto de un conocido mutuo entre la directora, *la maestra Ruth*, y de la coordinadora del grupo de danza en ese momento”. (Entrevista al maestro 2)

“Me invitó a trabajar un maestro que ya trabajaba en la Prepa de Tonalá, en 1990, y fui e hice una prueba de aptitud a la Prepa de Tonalá, con la maestra Ruth Padilla y me dio trabajo cubriendo 2 clases”. (Entrevista al maestro 4)

Sin embargo, el hecho de que el ingreso laboral esté fuertemente determinado por las relaciones sociales, no significa que las autoridades educativas pasen por alto los requisitos académicos que son necesarios para el desempeño docente. Por ejemplo, aunque la mayoría de los entrevistados refiere situaciones similares en el momento de la contratación, observamos que la Directora decide la contratación del personal, sobre la base de un conocimiento de las trayectorias de los profesores, es decir a muchos de ellos los conoce por experiencias laborales conjuntas en otras dependencias universitarias, o bien, por las referencias de amistades de confianza.

“El director de prepa seis y el secretario me mandaron con la Maestra Ruth y ella me dio la oportunidad de que diera dos materias de física; después al siguiente semestre confió en mi y me aumentó mi carga horaria, así sucesivamente, siendo más con nombramiento de profesor de asignatura”. (Entrevista al maestro 3)

En otros casos, la directora toma en cuenta la especialidad, es decir, si, por ejemplo, necesita de alguien que trabaje el área de matemáticas, recurre a una persona que haya estudiado la licenciatura en matemáticas y así lo hace en cada una de las disciplinas:

“Desde que estaba chico me gustaba la idea de impartir clases a nivel prepa o secundaria y estudie la Licenciatura en Física para impartir clases con la finalidad de enseñar y por eso me hice físico porque la mayoría de la gente cree que es una materia difícil, y fui e hice una prueba de aptitud a la prepa de Tonalá, con la maestra Ruth Padilla y me entrevistó la Academia de Física e ingresé a trabajar a la Preparatoria de Tonalá.” (Entrevista al maestro 4)

“Yo soy bióloga fui y me entrevisté con la maestra Ruth y me dijo que llevara mi currículum y eso hice. Como ya lo tenía hecho se lo llevé al siguiente día. Ella me habló para que empezara a dar clases ahí”. (Entrevista al maestro 5)

Con todo esto sólo queremos subrayar que si bien el ingreso laboral de los académicos a la preparatoria de Tonalá se da de manera informal, eso no significa que los criterios que la autoridad educativa tomó para seleccionar a esas personas fueran azarosos o poco fundados; es evidente que la directora tomó en cuenta el conocimiento directo que tenía de esas personas y la trayectoria laboral previa y escolar que tenían. Asimismo, pese a que la contratación se basa en criterios meramente informales, observamos algunas excepciones, como sucede con los artesanos de Tonalá; estos trabajadores ven que la directora oferta a la comunidad de artesanos clases en el Adiestramiento de Cerámica, propuesta que interesa a algunos de ellos, quienes atienden a su llamado y se incorporan a la actividad académica; por lo demás, eran personas que tenían licenciatura, de ahí que no hubiera objeción alguna para incorporarlos a la institución.

“Mi ingreso se debió a que en el año de 1991, la Escuela Preparatoria de Tonalá, requería de per-

sonas que tuvieran conocimientos de cerámica y que a la vez tuvieran una formación universitaria; en ese año yo tenía mi taller, yo era empresario de cerámica, yo estaba a gusto, me estaba yendo bien, pero me salió otra vez el gusanito de los libros, y retomar los aspectos académicos y contesté al llamado que se hacía por parte de la maestra Ruth, que era en ese entonces la directora de esta prepa, y así fue que me incorporé en el adiestramiento de artesanías”. (Entrevista al maestro 15)

### **El contexto de la promoción laboral**

Como dijimos al inicio, en los tres primeros años de la Escuela Preparatoria de Tonalá se otorgan la mayoría de las plazas académicas de tiempo completo y medio tiempo. Los profesores logran obtener su plaza en 1992, debido a varios aspectos: por un lado hay una coyuntura que se presenta en toda la Universidad, como es el programa de homologación, que permite a muchos de los maestros que no tenían plaza laboral, la adquieran a través de este sistema y que otros asciendan hacia otras de mayor jerarquía; este sistema de homologación fue casi general para el común de los universitarios.

Cabe aclarar que no todos los profesores tuvieron acceso a esta homologación, ya que los participantes debían contar con una carta de apoyo de la autoridad educativa; por ejemplo, la directora apoyó fundamentalmente a aquellos maestros que participaron en el diseño de las propuestas curriculares, que se llevaron a cabo entre 1989 y 1992. En ese lapso hubo un trabajo académico intenso relacionado con el diseño curricular interno de la Escuela Preparatoria y con la conformación del trabajo colegiado; en ese período la directora apreció el esfuerzo de los maestros, de tal suerte que, a raíz de ello, apoyó básicamente a quienes sí colaboraron. En cambio, quienes no participaron en el diseño del currículum, no contaron con el apoyo de la dirección para concursar en el programa de homologación:

“Fue cuando trabajé en el Adiestramiento de Administración que me dieron mi Tiempo Completo, y fue antes de 1993 que me lo dieron en la Escuela Preparatoria de Tonalá”. (Entrevista al maestro 1)

Así, a partir de 1992 observamos que los profesores pueden promoverse laboralmente en base a los siguientes criterios:

- a) Antigüedad.
- b) Grado académico y
- c) Participación en trabajo colegiado

Cada uno de estos requisitos aumenta conforme a la importancia de la categoría laboral a la que se aspira. Por ejemplo, para promoverse a la categoría de profesor asistente en el nivel "B", se requiere:

1. "Contar con el 100% de los créditos de una licenciatura; o tener título de técnico profesional; o en su defecto, título de técnico subprofesional con antigüedad de tres años; o bien,
2. Tener una antigüedad de tres años en el nivel "A", o bien, tres años como profesor de asignatura "A";
3. Además de lo anterior, deberá sumar 5,000 puntos de conformidad con el tabulador". (Estatuto del Personal Académico de la Universidad de Guadalajara, 1999, p. 4).

En cambio, para la categoría de profesor Titular "A" se necesita:

1. "Tener grado de doctor con tres años de antigüedad, o grado de maestro con seis años de antigüedad; o tener título de licenciatura con quince años de antigüedad; o bien,
2. Tener una antigüedad de tres años como Profesor Asociado "C";
3. Haber producido trabajos originales, o bien haber concluido la dirección de diferentes tesis profesionales;
4. Además, deberá sumar 50,000 puntos de conformidad con el tabulador". (*Ibidem*, p.7).

Estos ejemplos permiten ver que, conforme se asciende en el sistema de escalafón, adquieren más relevancia aquellas actividades que se relacionan con la productividad académica del aspirante.

En base a estos criterios, el Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia del Personal Académico (RIPPPA) empieza a regular los procesos de promoción al interior de las escuelas de la Universidad de Guadalajara, de tal manera que, a la par de las relaciones sociales y políticas con las autoridades educativas, aparecen otro tipo de requerimientos relacionados con la realización de estudios de posgrado y con actividades de participación en las academias internas de las escuelas.

### Movilidad laboral de los académicos

Muchos de los estudiosos de la movilidad laboral

consideran que el ascenso hacia posiciones ocupacionales de mayor reconocimiento social depende del grado de escolaridad y de la experiencia laboral del aspirante.<sup>3</sup> En el caso de los profesores de la Escuela Preparatoria de Tonalá, postulamos que su movilidad interna estará sujeta a su antigüedad laboral, su nivel de escolaridad, y su participación en asuntos relacionados con la gestión escolar.<sup>4</sup>

Enseguida examinamos la movilidad laboral de los profesores, a través de las variables mencionadas.

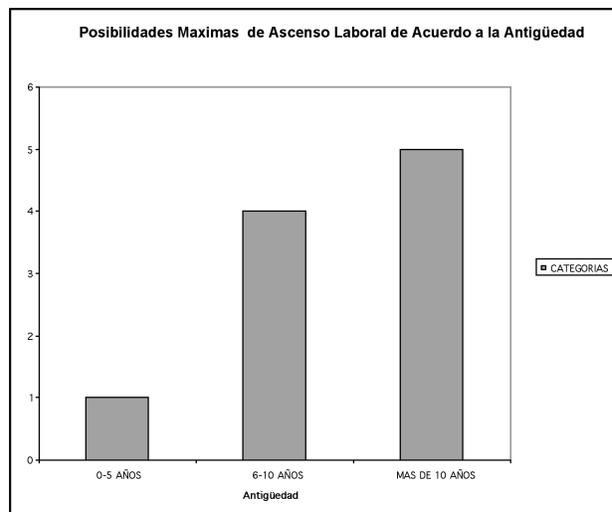
### Antigüedad laboral

Al revisar la información proveniente de la encuesta, encontramos que la población se distribuye en profesores de mayor antigüedad (más de 10 años), media antigüedad (de 6 a 10 años) y baja antigüedad (de 0 a 5 años). En esta distribución encontramos que los trabajadores con mayor antigüedad han logrado ascender en promedio dos categorías, en el lapso que va de 1989 a 2002, los de mediana antigüedad también han ascendido en promedio dos categorías y los de menor antigüedad sólo una en promedio. (Ver cuadro 1)

Los datos muestran que hay pocas diferencias en torno a la movilidad laboral de los profesores; sin embargo, al observar los ascensos de manera individual, encontramos casos de profesores que logran promoverse hasta 4 o 5 categorías, como sucede con aquellos que tienen una antigüedad mayor de 6 años. En cambio, en los de menor antigüedad ninguno asciende más de una categoría. (Ver cuadro 2)

Es indudable que la mayor antigüedad otorga más

**Gráfica 1**



**Cuadro 1. Antigüedad, categoría y promoción laboral de los académicos (1989-2002)**

<b>Antigüedad - Categoría laboral</b>	<b>Categorías laborales obtenidas (Promedio)</b>
<b>Antigüedad de 0-5 años</b>	
Profesor de Asignatura	1
Profesor de Medio Tiempo Asistente	1
Profesor de Medio Tiempo Asociado	1
Profesor de Medio Tiempo Titular	1
Profesor de Tiempo Completo Asistente	1
Profesor de Tiempo Completo Asociado	1
Profesor de Tiempo Completo Titular	1
Total	1
<b>Antigüedad de 6-10 años</b>	
Profesor de Asignatura	1
Profesor de Medio Tiempo Asistente	3
Profesor de Medio Tiempo Asociado	3
Profesor de Medio Tiempo Titular	1
Profesor de Tiempo Completo Asistente	3
Profesor de Tiempo Completo Asociado	4
Profesor de Tiempo Completo Titular	1
Total	2
<b>Antigüedad de más de 10 años</b>	
Profesor de Asignatura	1
Profesor de Medio Tiempo Asistente	2
Profesor de Medio Tiempo Asociado	2
Profesor de Medio Tiempo Titular	1
Profesor de Tiempo Completo Asistente	3
Profesor de Tiempo Completo Asociado	5
Profesor de Tiempo Completo Titular	1
Total	2

Fuente: cuadro elaborado con datos provenientes de la encuesta aplicada a los docentes de la Escuela Preparatoria de Tonalá.

posibilidades de movilidad interna a los profesores, pero esto por sí solo no permite una promoción continua, ya que las modalidades de homologación no están siempre disponibles. Por ejemplo, el sistema de homologación abierta es accesible para la mayoría de los académicos, pero tiene el inconveniente de no ser periódico. Está la otra modalidad que se expresa a través de concursos de oposición y de concursos de promoción, como el PROESA,<sup>5</sup> opciones sólo

disponibles para quienes obtienen un nuevo grado académico (estudios de posgrado). En estas circunstancias, la antigüedad ofrece reducidas posibilidades de movilidad laboral interna.

### **La escolaridad**

Con respecto a la escolaridad, observamos que el 67.3% de los profesores tiene sólo estudios de licen-

**Cuadro 2. Posibilidades máximas de ascenso laboral de acuerdo a la antigüedad (1989-2002)**

<b>Antigüedad</b>	<b>Cantidad de puestos ascendidos</b>
0-5 años	1
6-10 años	4
Más de 10 años	5

Fuente: cuadro elaborado con datos provenientes de la encuesta aplicada a los docentes de la Escuela Preparatoria de Tonalá.

**Cuadro 3. La escolaridad de los docentes (1989-2002)**

Escolaridad	Cantidad	%
Licenciatura	35	67.3
Maestría	11	21.2
Doctorado	6	11.5
Total	52	100

Fuente: cuadro elaborado con datos provenientes de la encuesta aplicada a los docentes de la Escuela Preparatoria de Tonalá.

ciatura, el 21.2% de maestría y 11.5% de doctorado. (Ver cuadro 3)

Esta desigualdad se ve más marcada entre hombres y mujeres, ya que comparativamente el acceso a los estudios de posgrado ha sido mayor para los hombres. Por ejemplo, del total de los profesores que realizan estudios de maestría, el 57% son hombres y el 43% mujeres; esta relación se ensancha en el nivel de doctorado, donde vemos que el 70% son hombres y 30% mujeres. (Ver cuadro 4)

Al relacionar la escolaridad de los profesores con la movilidad laboral, observamos evidentes diferencias. Por ejemplo, en el lapso de 1989 al 2002, los que

sólo tienen el grado de licenciatura, consiguen ascender en promedio dos categorías. En cambio, los que tienen nivel de maestría logran escalar en promedio cuatro categorías, y los de doctorado cinco categorías. (Ver cuadro 5)

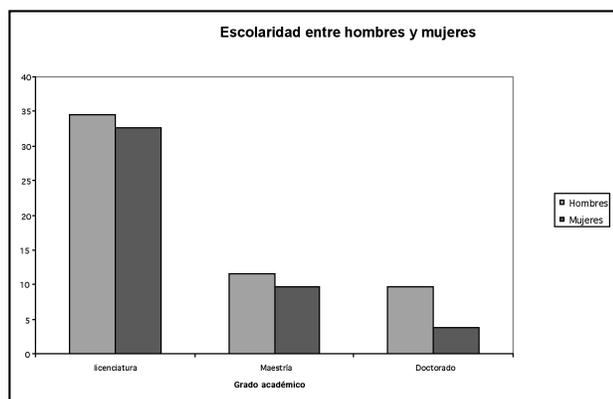
Esta relación permite ver que la escolaridad es un factor más ponderable en torno a la movilidad laboral. Decimos esto no sólo por el promedio superior de ascensos con respecto a la antigüedad, sino también porque la obtención de un nuevo grado es decisivo para acceder a los programas de promoción, como el PROESA.

En lo que concierne a la relación entre el sexo, la

**Cuadro 4. La escolaridad entre hombres y mujeres (1989-2002)**

Sexo	Licenciatura	Maestría	Doctorado
Hombres	53%	57%	70%
Mujeres	47%	43%	30%
Total	100%	100%	100%

Fuente: cuadro elaborado con datos provenientes de la encuesta aplicada a los docentes de la Escuela Preparatoria de Tonalá.

**Gráfica 2**

escolaridad y la promoción laboral, encontramos que las mujeres en promedio ascienden sólo 1 categoría con licenciatura, con maestría ascienden 4 categorías y con doctorado 5 categorías. Así también, los hombres con licenciatura ascienden 1 categoría, con maestría 4 y con doctorado 5. (Ver cuadro 6).

La información anterior muestra que no hay diferencias entre la movilidad interna de los profesores y profesoras, de acuerdo a su nivel de escolaridad. Sin embargo, esta igualdad es relativa, ya que el acceso a estudios de posgrado es proporcionalmente menor para las mujeres.

Las entrevistas aplicadas a los profesores revelan

**Cuadro 5. Escolaridad y promoción laboral de los docentes (1989-2002)**

Escolaridad	Puestos ascendidos (Promedio)
Licenciatura	2
Maestría	4
Doctorado	5

Fuente: cuadro elaborado con datos provenientes de la encuesta aplicada a los docentes de la Escuela Preparatoria de Tonalá.

**Cuadro 6. Escolaridad y promoción laboral entre hombres y mujeres (1989-1992)**

Sexo	Licenciatura	Maestría	Doctorado	Puestos ascendidos (promedio)
Hombres	1	4	5	3
Mujeres	1	4	5	3

Fuente: cuadro elaborado con datos provenientes de la encuesta aplicada a los docentes de la Escuela Preparatoria de Tonalá.

esa desigualdad: quienes tienen acceso a los estudios de posgrado son hombres solteros, mujeres solteras, mujeres sin hijos, mujeres con hijos mayores y hombres cuya mujer no trabaja; en cambio, las personas que no tienen la posibilidad de realizar estudios de posgrado son las mujeres casadas con hijos pequeños, madres solteras y hombres que tienen a su cargo miembros de la familia extensa. (Ver cuadro 7)

### Gestión escolar

Existen otros criterios que acrecientan las posibilidades de promoción de los profesores, como la participación en puestos académico-administrativos y en el trabajo colegiado. En el RIPPPA se especifica

que el desempeño en puestos de nivel administrativo y/o directivo acredita calificaciones altas o cualitativas en los procesos de homologación. Sin embargo, la participación no es accesible para todos los profesores, debido a que los estatutos laborales establecen una participación sujeta a la superioridad de la categoría laboral.

A continuación examinamos la relación entre los cargos académicos<sup>6</sup> y el ascenso laboral. En primer lugar, la información nos dice que sólo el 33% había desempeñado cargos académicos en la preparatoria, mientras el 67% no había tenido oportunidades similares. (Ver cuadro 8)

Al asociar la participación en cargos académicos, encontramos que los que si se desempeñan en esos

**Cuadro 7. Estudios de postgrado realizados por los profesores (1992-2002)**

Maestro y estado civil	Grado inicial	Grado actual	Categoría homologada en 2002
Maestra casada sin hijos	Licenciatura	Doctorado	Prof. Carrera. T. C. Titular B
Maestro soltero	Licenciatura	Maestría	Prof. Asignatura B
Maestro casado 1 hijo	Licenciatura	Doctorado	Prof. Carrera T. C. Titular A
Maestro casado 2 hijos	Licenciatura	Licenciatura	Tec. Acad. M. T. Asociado B y Prof. de Asignatura B
Maestra casada 5 hijos	Licenciatura	Licenciatura	Tec. Acad. T. C. Asociado B y Profesor de Asignatura B
Maestra soltera	Licenciatura	Licenciatura	Prof. Carrera T. C. Asoc. B
Maestra casada 2 hijos	Licenciatura	Licenciatura	Prof. Carrera T. C. Tit. B
Maestra casada 2 hijos	Licenciatura	Licenciatura	Prof. Carrera M. T. Asoc. A
Maestra Madre soltera 2 hijos	Licenciatura	Licenciatura	Asignatura B
Maestra casada 2 hijos	Licenciatura	Maestría	Prof. Carrera T. C. Asoc. C
Maestra casada 2 hijos	Licenciatura	Licenciatura	Prof. Carrera T. C. Asist. C
Maestro Soltero	Licenciatura	Doctorado	Prof. Carrera T. C. Titular A
Maestra casada 2 hijos	Licenciatura	Maestría	Tec. Acad. T. C. y Profesor de Asignatura B
Maestro soltero	Licenciatura	Licenciatura	Prof. de Asignatura B
Maestra soltera	Licenciatura	Licenciatura	Prof. de Asignatura B
Maestro casado 2 hijos	Técnico profesional	Licenciatura	Profesor de Asignatura A

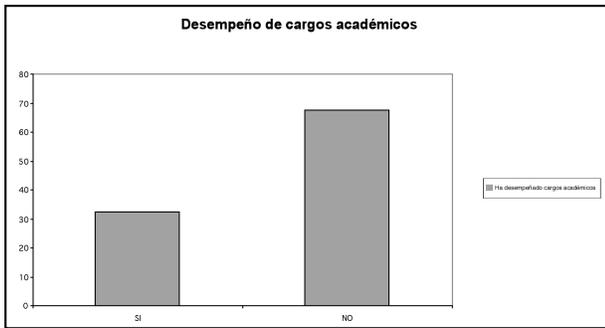
Fuente: cuadro elaborado con datos provenientes de las entrevistas aplicadas a los docentes de la Escuela Preparatoria de Tonalá.

**Cuadro 8. Desempeño de cargos académicos (1989-2002)**

Participación en cargos académicos	%
Sí	33
No	67

Fuente: cuadro elaborado con datos provenientes de la encuesta aplicada a los docentes de la Escuela Preparatoria de Tonalá.

Gráfica 3



niveles, ascienden en promedio 4 categorías. En cambio, los que no ocupan cargos de esa naturaleza sólo logran un ascenso (Ver cuadro 9)

¿Quiénes son los que acceden a puestos de coordinación académica y administrativas? La información nos muestra que los profesores con categorías laborales superiores, son quienes ocupan esos cargos, de acuerdo al Estatuto de Personal Académico. (Ver cuadro 10)

Como vemos, estas opciones de participación están más al alcance de quienes tienen mejores categorías laborales.

### Profesores y profesoras: una trayectoria laboral similar pero desigual

La información nos muestra que hasta 1992, antes de la aprobación del RIPPA, el ingreso laboral a la Escuela Preparatoria de Tonalá aparece fuertemente influido por la autoridad educativa de esa dependencia. Pero el hecho de que la directora tenga un peso decisivo en la incorporación de los profesores, no significa que no utilice criterios académicos para seleccionar a los aspirantes, aunque es evidente que su decisión se ve acompañada de recomendaciones o de experiencias de trabajos compartidos años atrás.

Las posibilidades de ascenso de los profesores y profesoras no son iguales a lo largo del periodo analizado. Así, observamos que de 1989 a 1992, la expansión de la oferta educativa de la Preparatoria de Tonalá permite que muchos de los profesores pioneros mejoren su situación laboral, ya que logran ampliar

su carga horaria a medios tiempos y tiempos completos. Este ascenso se ve reglamentado con la aprobación del RIPPA en 1992, año en que la Universidad de Guadalajara abre un programa de homologación abierta que beneficia a numerosos académicos, quienes reciben nombramientos o categorías que les confieren seguridad laboral.

Esta nueva situación trae como correlato que la promoción laboral empiece a depender más de las posibilidades de superación académica y de colaboración en el trabajo colegiado, que de las redes de relaciones. Sin embargo, como estos nuevos requisitos se derivan del esfuerzo individual que cada profesor puede realizar, ello va a propiciar que el ascenso y promoción laboral tome caminos desiguales y diferenciados, ya que las posibilidades para participar en los espacios colegiados y las oportunidades para ingresar a programas de posgrado serán diferentes.

En suma, la movilidad interna de los profesores queda a expensas de la estrategia de mejoramiento profesional que cada uno instrumenta a partir de sus condiciones de vida. Esta situación favorece principalmente a los profesores y profesoras solteros y a los profesores casados que provienen de familias con organización tradicional. En cambio, la mayoría de las mujeres casadas afronta situaciones difíciles para ascender dentro del escalafón. Su estrategia de movilidad laboral se ve limitada por la doble jornada de trabajo que asumen: su trabajo en la academia y su trabajo en el hogar. Ellas no disponen de tiempo para emprender estudios de posgrado, por lo que se limitan a aprovechar las promociones laborales abiertas.

A la par de estas condiciones de desigualdad, se agrega cierta arbitrariedad de los sistemas de evaluación laboral, como el RIPPA, que otorgan más posibilidades de acceso al trabajo colegiado a los trabajadores mejor homologados. Como refieren estudios de otras universidades, empieza a operarse el "efecto Mateo", ya que se instituyen menores posibilidades a los de puestos inferiores y mejores posibilidades a los de puestos superiores, favoreciendo más a los académicos con nombramientos superiores y debilitando más a los académicos con nombramientos menores; esta dinámica va profundizando las diferencias

Cuadro 9. Cargos académicos y movilidad laboral (1989-2002)

Participación en cargos académicos	Categorías ascendidas (promedio)
Sí (33%)	4
No (67%)	1

Fuente: cuadro elaborado con datos provenientes de la encuesta aplicada a los docentes de la Escuela Preparatoria de Tonalá.

**Cuadro 10. Categoría laboral de los profesores con cargos administrativos (honoríficos) (1989-1992)**

Cargo académico	Categoría laboral
Coordinador Académico	Profesor de Tiempo Completo
Jefe de Departamento	Profesor de Tiempo Completo
Consejero Académico	Profesor de Tiempo Completo
Responsable de Academia	Profesor de Asignatura

Fuente: cuadro elaborado con datos provenientes de la encuesta aplicada a los docentes de la Escuela Preparatoria de Tonalá.

de posibilidades de promoción al interior de la institución, es decir, a los que más tienen más se les da y a los que menos tienen menos se les da.

**Notas**

<sup>1</sup> Gil Antón entiende por mercado académico varias cuestiones: "por un lado la relación oferta y demanda institucionalizada de saberes, certificados y grados, aspecto que nos remite a un proceso de intercambio entre diversos sectores sociales que los demandan y las instituciones especializadas en ofrecerlos. Hay otro sentido, que es el que a nosotros nos interesa destacar, que alude a las estructuras de oportunidades laborales y circuitos institucionalmente configurados, con formas organizativas y ethos propios, en cuyas redes se conforman carreras, aspiraciones, intereses y clientelas para un amplio conjunto de personas. (Brunner 1989, citado por Gil, Antón, 1994). En este caso, la noción de mercado académico apunta a un espacio ocupacional específico, generado por la expansión y diferenciación de los sistemas educativos superiores, en el cual es posible, dada su configuración pautada y jerárquica, desarrollar trayectorias profesionales". (Gil Antón, 1994:39).

<sup>2</sup> La homologación es un programa administrativo-laboral que permite a los profesores e investigadores ascender dentro del escalafón. Este programa consiste en la evaluación de las actividades laborales desarrolladas por los académicos desde la fecha de la última recategorización e incluye modalidades: una homologación general accesible a todos los académicos y una homologación abierta, de uso exclusivo para quienes tienen un nuevo grado académico.

<sup>3</sup> Ver Padúa, Jorge. "Movilidad social y Universidad", en Guevara Niebla, Gilberto (Comp.). *La crisis de la educación superior en México*. Nueva Imagen, México, 1981. pp. 127-149.

<sup>4</sup> Por gestión escolar entendemos tanto el desempeño de puestos de dirección y coordinación académica y administrativa como la participación en el trabajo colegiado.

<sup>5</sup> Programa de Estímulo a la Superación Académica.

<sup>6</sup> Cargo académico es un nombramiento honorífico desempeñado por los profesores dentro de la estructura departamental y de los órganos colegiados y de gobierno de la escuela. (Presidente de academia, Jefe

de Departamento, Coordinador de Carrera, Coordinador Académico, Miembro de Consejo de Escuela, Miembro de Comisión dictaminadora, etc.)

**Bibliografía**

- GARCÍA SALORD, S. "Las trayectorias académicas generacionales: constitución y diversificación del oficio académico. El caso de los bioquímicos de la Facultad de Medicina". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. VI, núm. 11, enero-abril, 2001. pp.33-63.
- GIL ANTÓN, M. (Coordinador) (1989). *El mercado académico de la Universidad Mexicana*. México: UAM, Vol. 1.
- GIL ANTÓN, M. et al. (1994). *Los rasgos de la diversidad*. México: UAM-A.
- GIL ANTÓN, M. (2001). "Los académicos". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. VI, núm. 11, enero-abril. Pp. 9-15.
- GOLDHAMER, H. (1979). "Movilidad Social", en *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, Tomo 7, Madrid. pp. 255-263.
- OSORIO MARTÍNEZ, M. "Los mercados de trabajo femeninos", en GONZÁLEZ MARÍN, M. (Coord.)(1998). *Tendencias recientes*. México, UNAM. pp. 217-228.
- PADÚA, J. "Movilidad Social y Universidad", en GUEVARA NIEBLA, G. (Comp.) (1981). *La Crisis de la Educación superior en México*. Siglo XXI. pp. 127-149.
- UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA-ASOCIACIÓN DE PERSONAL ACADÉMICO DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA. "Estatuto del Personal Académico de la Universidad de Guadalajara", en UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (1996). *Compendio de Ordenamientos Universitarios*. México: Universidad de Guadalajara.
- UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA-ASOCIACIÓN DE PERSONAL ACADÉMICO DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA. "Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia del Personal académico de la Universidad de Guadalajara". En UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (1996). *Compendio de Ordenamientos Universitarios*. México: Universidad de Guadalajara.
- VILLA LEVER, L. (2001). *El mercado académico: la incorporación, la definitividad y la promociones, pasos para una misma trayectoria de formación*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. VI, núm. 11, enero-abril. pp.63-79.
- VILLA LEVER, L. (1987). *Los académicos de la Universidad de Guadalajara*. México: Universidad de Guadalajara.

# Creencias de salud-enfermedad en estudiantes universitarios

ROSA MARTHA MEDA LARA,<sup>1</sup> BERNARDO MORENO JIMÉNEZ,<sup>2</sup> MARCELA MORALES L.,<sup>3</sup>  
PATRICIA TORRES YÁNEZ,<sup>4</sup> BAUDELIO LARA GARCÍA,<sup>5</sup> GONZALO NAVA BUSTOS<sup>6</sup>



## Resumen

La promoción de salud en el ámbito escolar constituye “un valor agregado “al de por sí ya extraordinario valor que tiene la escuela. (OPS, 1998). En cuanto a la promoción de salud, se reconoce la importancia del estudio de los estilos de vida como un indicador de riesgo de diversas enfermedades o causas de muerte, ya que el estilo de vida representa un conjunto de conductas relacionadas con la salud, de valores y actitudes adoptadas por el sujeto en respuesta a su ambiente social, cultural y económico. El objetivo del presente estudio es identificar las creencias de salud enfermedad que caracterizan a los estudiantes universitarios. El estudio fue de tipo descriptivo transversal, se obtuvieron datos confiables de 1234 estudiantes de diversas universidades a los que se les aplicó el Cuestionario de Creencias de salud-enfermedad (Meda-Lara, R. M, en prensa). Los resultados indicaron que casi todos los estudiantes obtuvieron puntuaciones que indicaron creencias protectoras de salud; sin embargo, se encontraron diferencias significativas por género, siendo las mujeres las que tuvieron puntuaciones más altas en todos los factores del Cuestionario de Creencias de Salud Enfermedad y por Universidad se encontró que los estudiantes del CUSur tuvieron puntuaciones más altas en las creencias de conductas preventivas y de consumo de tabaco, alcohol y drogas, pero los estudiantes de San Luis Potosí tuvieron puntuaciones más altas en el factor 2 relacionadas con las creencias de Autocuidado.

*Descriptores:* creencias, salud-enfermedad, estudiantes.

## Believes of health in university students

## Abstract

The health promotion at the university level represents an “additional value”, to the one that represents the educational extraordinary issue. (PHO, 1998). As for health promotion, it is wide known the significant importance of life styles studies, which it's been considered as a risk indicator of different diseases or even, a cause of death, taking into account that life styles represents a summary of related behaviors associated to health conditions, social values and different human behavior in response to our own social, cultural and economical conditions. The purpose of this study was identify believes on university students. Type of study: Descriptive, transversal. Valued data was colleted from 1234 university students related with health-disease believes. (Meda-Lara, R, not published). The results indicated that almost all students obtained punctuations related to protective health beliefs; however, we found significant differences by gender, women got high punctuations in all factors of the Health Sickness Beliefs Questionnaire compared with men. The CUSur students obtained higher punctuations than San Luis Potosi ones, in beliefs about preventive behaviors and tobacco, alcohol and drugs consumption, whereas the opposite was found for self-care beliefs.

*Key words:* believes, health disease, students.

1 Profesora investigadora Titular C de tiempo completo del Departamento de Psicología Básica del Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara.

2 Profesor investigador de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid.

3 Profesora investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

4 Profesora investigadora del Centro Universitario del Sur. Universidad de Guadalajara.

5 Profesor investigador Titular C de tiempo completo del Departamento de Psicología Básica del Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara.

6 Profesor del Departamento de Psicología Básica del Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara.

## Antecedentes

Las personas a lo largo de su vida van desarrollando ciertos estilos de vida, que se van sistematizando como un proceso de aprendizaje por asimilación o imitación de modelos, patrones familiares de grupos. Todo ello orienta las concepciones, criterios y decisiones de los individuos, su tiempo, energía física y psíquica, además de sus relaciones con otras esferas de su vida” (Florez, 1994). Con lo anterior, se pueden encontrar estilos de vida salutogénicos (que tienden a la salud) tales como tener hábitos de ejercicio físico, uso de métodos para prevenir enfermedades de transmisión sexual, estrategias de afrontamiento del estrés, una dieta balanceada, auto cuidado y cuidado médico, habilidades sociales, prácticas adecuadas de higiene, entre otros. Sin embargo, también hay estilos de vida patogénicos (que impactan el estado de enfermedad del sujeto), como el sedentarismo (propiciando enfermedades como diabetes, hipertensión arterial, obesidad, entre otras), consumo de tabaco y alcohol, enfermedades de transmisión sexual, estrés, consumo excesivo de alimentos ricos en grasas saturadas, autoestima baja, ansiedad social, timidez y depresión, por mencionar algunos. En este contexto, son las creencias de salud-enfermedad las que juegan un papel importante, y a veces, incluso determinante, en la toma de decisiones para modificar los estilos de vida, para trasladarlos de estados patogénicos a estados salutogénicos.

Duchan y cols. (2001), refieren que los estilos de vida saludables son “los procesos sociales, las tradiciones, los hábitos, conductas y comportamientos de los individuos y grupos de población que conllevan a la satisfacción de las necesidades humanas para alcanzar el bienestar y la vida.... por lo cual deben ser vistos como un proceso dinámico que no sólo se compone de acciones o comportamientos individuales, sino también de acciones de naturaleza social”.

Con relación a la población joven se ha reportado que, en comparación con los niños y los ancianos, sufren de pocos trastornos que amenazan su vida y que la adopción de algunos hábitos que tienen consecuencias negativas para la salud a largo plazo, tales como el tabaquismo, el consumo de drogas adictivas y alcohol (Rhodes y Jason, 1990), no causa por lo general, morbilidad o mortalidad en estas edades, sino que sus efectos y costos se evidencian en etapas posteriores de la vida. Así, cuando las sociedades han de tomar decisiones sobre cómo invertir en los recursos

de salud, generalmente asignan poca importancia a la población joven, a pesar de que, después de la infancia temprana, esta etapa es la más vulnerable hasta que se llega a la vejez (Burt, 2000).

Los factores del modelo que determinan la conducta de salud son de dos tipos: la percepción de amenazas sobre la propia salud y las creencias de los individuos sobre la posibilidad de reducir esas amenazas. La percepción de amenazas sobre la propia salud se encuentra determinada por los valores generales sobre la salud, las creencias específicas sobre la propia vulnerabilidad ante la enfermedad (percepción de vulnerabilidad) y las creencias sobre la gravedad de la enfermedad (percepción de severidad). Por otra parte, las creencias sobre la posibilidad de reducir la amenaza se encuentran en función de la creencia en la eficacia de las medidas concretas para reducir las amenazas y la convicción de que los beneficios de la medida superan los costos (percepción de beneficios y barreras). Una última variable que completa el modelo y es la presencia de estímulos internos o externos que se constituyen en claves para actuar (Yeung y cols., 2004).

Una clave interna puede ser el síntoma de alguna enfermedad, mientras que una clave externa puede ser una campaña acerca de la promoción en salud o las interacciones sociales con amigos afectados por alguna enfermedad. Adicionalmente, el concepto de *autoeficacia* ha sido adherido a algunas versiones del Modelo de Creencias de Salud (MCS). La autoeficacia es útil para entender comportamientos relacionados con el cuidado de la enfermedad crónica que requiere cambios comportamentales en un largo período de tiempo (Weinstein y cols., 1998).

En un estudio realizado en Colombia en jóvenes universitarios, se evaluaron las creencias de salud-enfermedad y encontraron que éstos tenían creencias favorables relacionadas con la actividad física y el deporte, las creencias de tener conductas de autocuidado y evitar el consumo de alcohol, tabaco y drogas; sin embargo, estas creencias no coincidían con la práctica saludable. (Arrivillaga y Salazar, 2003).

Así, es prioritario identificar los escenarios de excelencia para promover aptitudes y actitudes positivas hacia la salud y son precisamente las llamadas Escuelas Promotoras de Salud una alternativa viable (OPS/OMS, 1996:36), lo que significa un reto es lograr un diseño que permita conseguirlo.

Varios modelos teóricos del campo de la psicología y de la educación, entre otros, han ido logrando una base teórica metodológica bien estructurada pa-

ra garantizar la modificación o el reforzamiento de conductas salutogénicas individuales y de pequeños grupos: "La Educación para la Salud". (OPS,1996)

La salud se percibe pues, no como el objetivo, sino como la fuente de riqueza de la vida cotidiana. Se trata, por tanto, de un concepto positivo que acentúa los recursos sociales y personales así como las aptitudes físicas. Por consiguiente, dado que el concepto de salud como bienestar trasciende la idea de formas de vida sanas, la promoción de salud no concierne exclusivamente al sector sanitario.

La salud se crea y se vive en el marco de la vida cotidiana: en los centros de enseñanza, de trabajo y de recreo, entre otros. La salud es el resultado de los cuidados que uno se dispensa a sí mismo y a los demás, de la capacidad de tomar decisiones y controlar la vida propia y asegurar que la sociedad en que uno vive ofrezca a todos sus miembros la posibilidad de gozar de un buen estado de salud.

Los problemas de salud en nuestros tiempos han aumentado y afectado, principalmente, en los adultos jóvenes; esto se debe a los estilos de vida que se practican, los cuales se van sistematizando como un proceso de aprendizaje por asimilación o imitación de modelos, patrones familiares y/o de grupos. Todo esto orienta las concepciones, criterios y decisiones de los individuos, su tiempo, energía física y psíquica, además de sus relaciones con otras esferas de su vida (Floréz, 1994). Con base en lo anterior, se pueden encontrar estilos de vida salutogénicos (que tienden a la salud), también hay estilos de vida patogénicos (que impactan el estado de enfermedad del sujeto). Además, las creencias juegan un papel importante en la toma de decisión para modificar los estilos de vida, que se encuentran determinadas por los grupos etarios.

Las creencias juegan un papel importante en la toma de decisión para modificar los estilos de vida, que se encuentran determinadas por los grupos etarios. Así, "en los jóvenes, tienden a enfatizar más los síntomas en sus definiciones, (particularmente los relacionados con su propia experiencia), los adultos mayores resaltan estados emocionales más abstractos y generales, así como enfermedades específicas y tienen en cuenta los componentes temporales de la enfermedad. A su vez, estas creencias de salud enfermedad están fijadas por los estilos de vida que cada persona haya aprendido, en su contexto" (Rosenstock y Strecher, 1997).

En este estudio se pretende contestar la siguiente interrogante: ¿Se pueden caracterizar las creencias de

salud enfermedad en una muestra de estudiantes universitarios?

## Método

- a) *Tipo de estudio*: descriptivo correlacional.
- b) *Sujetos*: se obtuvieron datos confiables de 1234 estudiantes que de forma voluntaria participaron en el estudio, de los cuales el 64 por ciento ( $n = 792$ ) fueron mujeres y el 36 por ciento ( $n = 442$ ) hombres. La edad promedio fue de 21 años ( $DE = 2.7$ ). Todos eran alumnos regulares del Centro Universitario del Sur, de las carreras de Psicología, Negocios internacionales, Medicina, Enfermería, Nutrición, Derecho, Turismo, Rescates y seguridad laboral y Administración de redes de cómputo, así como alumnos regulares de la carrera de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- c) *Instrumentos*: cuestionario de Creencias de Salud Enfermedad (Meda-Lara, R.M. en prensa); el cual consta de 27 reactivos diseñado con la escala de Lickert (con opciones de respuesta de totalmente de acuerdo a totalmente en desacuerdo).
- d) *Procedimiento*: se diseñó un software que contiene una batería psicológica para medir estilos de vida, creencias de salud y enfermedad. Se capacitó a 15 estudiantes de la licenciatura en Psicología para la aplicación de los instrumentos. Se empleó el centro de cómputo con 3 salas simultáneas, donde los estudiantes contestaron de manera individual cada uno de los cuestionarios. No hubo control de tiempo. Posteriormente se diseñó una base de datos en el programa estadístico SPSS 11.1.

## Resultados

Se obtuvieron datos confiables de 1234 estudiantes que de forma voluntaria participaron en el estudio. Se realizó análisis factorial con rotación Oblimin de la Escala de Creencias de Salud Enfermedad, obteniéndose 5 factores que explicaban el 47.60 por ciento de la varianza acumulada. En la Tabla 1 se presentan los factores encontrados:

- Factor 1) Creencias de relaciones sociales
- Factor 2) Creencias de auto cuidado
- Factor 3) Creencias de consumo de sustancias
- Factor 4) Creencias en conductas preventivas
- Factor 5) Creencias de consumo de tabaco, alcohol y drogas.

**Tabla 1. Análisis factorial con rotación Oblimin del Cuestionario de Creencias de Salud Enfermedad**

Reactivo	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
25	.739				
23	.664				
26	.641				
21	.632				
22	.616				
24	.494				
3		-.791			
1		-.780			
2		-.759			
5		-.739			
7		-.640			
4		-.605			
6		-.575			
9		-.469			
8		-.285			
13			.703		
11			.675		
10			.605		
15			.533		
20				-.566	
27				-.531	
19				-.465	
17				-.459	
16					.752
14					.673
18					.570
12					.383

En la Tabla 2 se presenta el análisis de consistencia interna para cada uno de los factores del Cuestionario de Creencias de Salud Enfermedad; se observa que todos los factores obtuvieron un coeficiente de consistencia interna aceptable.

En la Tabla 3 se presenta las correlaciones entre los factores del Cuestionario de Creencias de Salud Enfermedad; se encontró que todos los factores se correlacionaron entre sí. Solamente el factor 3 de creencias de consumo de sustancias se correlacionó de manera discreta con el factor 3 referente a las creencias de relaciones sociales.

En la Tabla 4 se presentan la comparación de medias y desviaciones estándar de los factores del Cuestionario de Creencias de Salud Enfermedad por

género; se aplicó la prueba t de Student encontrándose diferencias estadísticamente significativas  $p < .05$  en el factor 1, en el que las mujeres tuvieron la tendencia a calificaciones más altas en las creencias de relaciones sociales y en el factor 3 relacionado a las creencias del daño que ocasiona el uso de sustancias; además, se encontraron diferencias estadísticamente significativas  $p < .01$  en el factor 2 en el que las mujeres tuvieron calificaciones más altas en las creencias de autocuidado. Sin embargo, las puntuaciones en ambos grupos indicaron creencias orientadas a la salud, considerando que la media de los factores en casi todos fue mayor a 4 que indica creencias favorables a la salud, a excepción del factor 3 referente a las creencias de consumo de sus-

**Tabla 2. Análisis de Consistencia Interna de los Factores del Cuestionario de Creencias de Salud Enfermedad**

Factores	Coefficiente alpha
Creencias de relaciones sociales	.74
Creencias de autocuidado	.83
Creencia de consumo de sustancias	.52
Creencias en conductas preventivas	.77
Creencias de consumo de tabaco, alcohol y drogas	.52

**Tabla 3. Análisis de Correlación entre los factores del Cuestionario de Creencias de Salud Enfermedad**

Factores	2	3	4	5
1	.445**	.063*	.434**	.323**
2		.114**	.443**	.313**
3			.108**	.074**
4				.482**

Correlación de Pearson significativa .01\*\*

Correlación de Pearson significativa .05\*

tancias (estimulantes, automedicación, y alimentos), cuya puntuación indicó la ambigüedad en la creencia.

En la Tabla 5 se presentan la comparación de medias y desviaciones estándar de los factores del Cuestionario de Creencias de Salud Enfermedad por universidad; se aplicó la prueba t de Student encontrándose diferencias estadísticamente significativas  $p < .05$  en el factor 2, en el que los alumnos de San Luis Potosí tuvieron la tendencia a calificaciones más altas en las creencias de autocuidado; mientras que los estudiantes del CUSur tuvieron puntuaciones más altas en el factor 5 ( $p < .01$ ) relacionado con las creencias del daño que ocasiona el consumo de tabaco, alcohol y drogas y en el factor 3 ( $p < .05$ ) de creencias de conductas preventivas. Sin embargo, de manera similar a los resultados generales, los estudiantes tienden a tener puntuaciones altas que indican creencias orientadas a la salud.

## Discusión

El estudio de los estilos de vida relacionados con la salud y la enfermedad han sido abordados desde varias perspectivas metodológicas; sin embargo, predominan las socioculturales. En este sentido se retoma la postura de Duchan y cols. (2001), en la que refirieron que los estilos de vida no sólo involucran acciones o comportamientos individuales, sino que son importantes los factores sociales y culturales (las tradiciones, valores, creencias, hábitos, conductas y

comportamientos) que determinan en cierta medida las conductas de los grupos.

Por otra parte, las creencias juegan un papel importante en la toma de decisión para modificar los estilos de vida, que se encuentran determinadas por los grupos etarios. Así, "en los jóvenes, tienden a enfatizar más los síntomas en sus definiciones, (particularmente los relacionados con su propia experiencia), A su vez estas creencias de salud enfermedad están fijadas por los estilos de vida que cada persona haya aprendido, en su contexto" (Rosenstock, y Stretcher, 1997).

En este estudio se encontró que el Cuestionario de Creencias de Salud Enfermedad obtuvo un coeficiente de consistencia interna de alfa .82.

El cuestionario de creencias fue procesado con análisis factorial y reportó 5 factores: creencias de relaciones sociales; creencias de autocuidado; creencias de consumo de sustancias; creencias de conductas preventivas y creencias del consumo de tabaco, alcohol y drogas, obteniéndose un 48 por ciento de la varianza.

Al realizar los análisis descriptivos de los factores se encontró que el Cuestionario de Creencias de Salud Enfermedad por sí mismo no es un instrumento capaz de discriminar a sujetos con creencias favorables versus desfavorables a la salud, por lo menos en la muestra estudiada, ya que las calificaciones promedio de cada factor siempre tuvieron puntuaciones mayores a 4 que indicaban creencias favorables hacia la salud.

**Tabla 4. Comparación de Medias y Desviaciones Estándar de las Creencias de Salud Enfermedad por Género**

Factores/Género	Total		Hombres		Mujeres	
	M	DE	M	DE	M	DE
Creencias de Relaciones sociales	4.20	.54	4.16	.55	4.22*	.54
Creencias de Autocuidado	4.56	.48	4.50	.49	4.60**	.47
Creencias de consumo de sustancias	3.57	.75	3.51	.78	3.60*	.73
Creencias de conductas preventivas	4.80	.42	4.79	.46	4.81	.39
Creencias del consumo de tabaco, alcohol y drogas	4.29	.72	4.29	.73	4.29	.71

$p < .05$  \*

$p < .01$  \*\*

**Tabla 5. Comparación de Medias y Desviaciones Estándar de las Creencias de Salud Enfermedad por universidad**

Factores/Género	CUSUR		SAN LUIS	
	M	DE	M	DE
Creencias de Relaciones sociales	4.22	.55	4.17	.53
Creencias de Autocuidado	4.54	.52	4.61*	.37
Creencias de consumo de sustancias	3.60	.74	3.51	.78
Creencias de conductas preventivas	4.82*	.43	4.19	.73
Creencias del consumo de tabaco, alcohol y drogas	4.35**	.71	4.19	.73

p &lt; .05 \*

p &lt; .01 \*\*

Sin embargo, el Cuestionario de Creencias de Salud Enfermedad fue capaz de discriminar por género tendencias en las creencias de salud enfermedad; en las que las mujeres se caracterizaron por tener puntuaciones más altas en relación con los varones, a excepción del factor 3, relacionado con la creencia de consumo de sustancias que, tanto de forma general como por género, indicó una ambigüedad en dicha creencia.

Además, se encontraron diferencias significativas por universidad, en el que los estudiantes del CUSur tuvieron puntuaciones más altas en las creencias de conductas preventivas y de las creencias de consumo de tabaco, alcohol y drogas; mientras que los estudiantes de San Luis se caracterizaron por tener mayor puntuación en la creencia de autocuidado.

Sobre la base de lo anterior, se encontró que de manera general los estudiantes se caracterizaron por tener creencias orientadas a la salud; como, por ejemplo, creen importante hacer ejercicio físico sistemáticamente y que esto se refleja en la salud, además de que creen que es importante tener conductas de autocuidado como, por ejemplo, visitar al médico una vez cada año, revisar periódicamente su cuerpo en busca de cambios, entre otros (Krauskopf, 1995). Asimismo, creen que se debe evitar el consumo de alcohol, tabaco y otras sustancias (Bray, y cols., 2003).

Sin embargo, llama la atención las creencias que tuvieron calificativos de ambiguas (Factor 3) tales como la creencia de que ciertos estimulantes favorecían los procesos de aprendizaje, que el consumo de cigarrillos puede disminuir la ansiedad, la automedicación para evitar ir al médico y el sacrificio de reducir grasas, azúcar y embutidos en la alimentación (Ilczyszyn y Gurí; 2002).

Aunado a lo anterior, las creencias de los estudiantes reflejaron una tendencia a la prevención y atención a la salud. Resultó interesante que las mujeres tuvieron creencias mayormente protectoras con relación a los hombres.

Los resultados encontrados en este estudio, sugieren la necesidad de revisar el Cuestionario de Creencias de Salud Enfermedad, para identificar los reactivos más discriminativos de creencias protectoras y no protectoras a la salud en estudiantes universitarios y relacionarlos con los estilos de vida.

El aporte de esta investigación fue proporcionar una caracterización de las creencias de salud enfermedad de vida de una población joven de estudiantes universitarios, lo que permitirá la creación de programas de acción dirigida a modificar los estilos de vida patogénicos y favorecer los estilos de vida saludables, además de la implementación a corto plazo de los talleres que fomenten la promoción de la salud en escenarios educativos.

### Bibliografía

- ARRIVILLAGA-QUINTERO M. y SALAZAR-TORRES I. C. (2003). *Los factores cognitivos y la salud de los jóvenes colombianos*. Memorias del II Congreso Latinoamericano de Psicología de la Salud, Cartagena Colombia 23-27 de septiembre.
- BRAY, J. J. H.; ADAMS, G. J.; GES, J. G.; MCQUEEN, A. (2003) "Individuation, Peers, And Adolescent Alcohol Use: A Latent Growth Analysis". *Journal of Consulting & Clinical Psychology*. 71(3): 553-564, June.
- BURT M. (2000). *¿Por qué debemos invertir en el adolescente?* Segunda edición. Washington, D.C.: OPS/OMS.
- DUCHAN, J. y BLACK, M. (2001). "Progressing Toward Life Goals: A Person-Centered Approach To Evaluating Therapy". *Topics in Language Disorder: Alternative Measures for Evaluating Treatment Outcomes*. 22 (1): 37-49, November.
- FLÓREZ, L. (1994). "Cuestionario de estilo de vida promotor de la salud". *Boletín de la Asociación Colombiana de Psicología de la salud*, 3, 16-22.
- FRIEDMAN, M. & ROSEMAN, R. (1974). *Type A behavior and pour heart*, Knopf, NY.
- ILCZYSZYN G. R. y GURÍ J. C. (2002). *La obesidad en adultos jóvenes reduce su expectativa de vida en más de una década*. Disponible en: <http://www.healthig.com/obesidad/obesidad26.html>

- KRAUSKOPF, D. (1995). Las conductas de riesgo en la fase juvenil. Encuentro Internacional sobre Salud Adolescente, Cartagena de Indias, Colombia, Mayo. Disponible en <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/doc/not/libro37/vi/index.htm>.
- OPS. Escuelas promotoras de salud: modelo y guía para la acción. OPS.HSP/SILOS-36. Washington, D.C. 1996.
- RHODES, J. E. JASON, LEONARD A. (1990). "A Social Stress Model of Substance Abuse". *Journal of Consulting & Clinical Psychology*. 58 (4): 395-401, August.
- ROSENSTOCK I., STRECHER V. (1997). *The Health Belief Model*. En: Health Behavior and Health Education. 2 ed. San Francisco: Jossey- Bass Publishers..
- WEINSTEIN, N.D., ROTHMAN, A.J. y SUTTON, S.R. (1998). "Stage theories of health behavior: conceptual and methodological issues". *Health Psychology*, 17(3): 290-299.
- YEUNG, A, CHANG, D.; GRESHAM, ROBERT L. Jr.; Nierenberg, A.A., Fava, M. (2004). "Illness Beliefs of Depressed Chinese American Patients in Primary Care". *The Journal of Nervous and Mental Disease*. Vol 192(4):324-327, April.



# Una caracterización de la dimensión interna de los planes de estudios de la Carrera de Medicina de la Universidad de Guadalajara en el periodo 1950-2000 a través del paradigma histórico-interpretativo

HÉCTOR A. GÓMEZ RODRÍGUEZ,<sup>1</sup> RENÉ C. CROCKER SAGASTUME,<sup>2</sup> ALICIA GONZÁLEZ PALACIOS,<sup>3</sup> JOSÉ VELAZCO NERI,<sup>4</sup> NIDIA BALCAZAR PARTIDA,<sup>5</sup> TOMÁS GONZÁLEZ MONTEMAYOR,<sup>6</sup> PATRICIA L. MENDOZA ROAF<sup>7</sup>



## *Resumen*

En la presente investigación, se realizó una caracterización de los planes de estudios de la carrera de medicina desde la dimensión interna que está conformada por las competencias profesionales, el perfil profesional, los objetivos, la estructura de asignaturas o unidades de aprendizaje, el mapa curricular y la evaluación curricular.

Para el presente trabajo el currículum se entiende como una propuesta político educativa, que se expresa en el plan de estudios y en las prácticas concretas que realizan maestros, alumnos y administradores del Centro Universitario de Ciencias de la Salud, en congruencia y/o contradicción con el contexto cultural, con implicaciones histórico-sociales políticas, laborales, profesionales y de desarrollo científico-tecnológico.

Se aplicó una metodología que se ubica dentro del paradigma histórico-interpretativo, en donde se trata de comprender los fenómenos históricos desde la historiografía, utilizando técnicas de análisis documental.

En el desarrollo histórico del currículum para formar médicos en la segunda mitad del siglo XX, han existido tres transformaciones y readecuaciones, conducidos por los grupos de poder que quedaron marginados en los procesos de transformación, aunque los cambios no han afectado los elementos centrales de estas tres propuestas.

*Descriptor:* Planes de estudio médicos, dimensión interna, currículum.

---

## **A characterization of the internal dimension of the curriculum of medicine career in the University of Guadalajara, during the period 1950-2000 through the historical interpretative paradigm**

## *Abstract*

In the present research we have applied a characterization of the curriculum of the medicine career, in the University of Guadalajara. From an internal dimension we have studied the period 1950-2000.

From this last dimension the curriculum plan is conformed by the next elements: professional competences, professional profiles, the objectives, the structure objects or knowledge units, the curriculum map and the curriculum evaluation.

In the present research draft, the curriculum is understood as a political-educational proposal, which is expres-

---

1 Profesor Investigador del Departamento de Disciplinas Filosóficas Metodológicas e Instrumentales del Centro Universitario de Ciencias de la Salud.

2 Profesor Investigador del Departamento de Salud Pública del Centro Universitario de Ciencias de la Salud.

sed in the study plan and either by the teachers, students and administrators as specific practices of the “Centro Universitario de Ciencias de la Salud”.

A historical-interpretative paradigm was applied for this research. We have tried to understand the historical phenomena from the historiography. We have used the documental analysis technique.

During the second half of the 20<sup>th</sup> century, has existed three transformations and adaptations in the historical development to prepare physicians. These were managed by the power groups which were marginalized in the transformational processes.

*Key words:* Medical curriculum plans, internal dimension, curriculum.

---

3 Profesor Investigador del Departamento de Clínicas Odontológicas Integrales del Centro Universitario de Ciencias de la Salud.

4 Profesor Investigador del Departamento de Clínicas Odontológicas Integrales del Centro Universitario de Ciencias de la Salud.

5 Profesor Investigador del Departamento de Clínicas Odontológicas Integrales del Centro Universitario de Ciencias de la Salud.

6 Profesor Investigador del Departamento de Disciplinas Filosóficas Metodológicas e Instrumentales del Centro Universitario de Ciencias de la Salud.

7 Profesor Investigador del Departamento de Disciplinas Filosóficas Metodológicas e Instrumentales del Centro Universitario de Ciencias de la Salud.

## Introducción

Para la presente investigación se estudiaron los planes de la carrera de Medicina de la Universidad de Guadalajara en el período 1950-2000, como un elemento de la dimensión interna del currículum, comprendido éste en la definición de De Alba (1990), quien considera al currículum como “La síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias y hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes y hegemónicos y otros tiendan a oponerse a resistir tal dominación y hegemonía”.

La investigación del currículum se ha complejizado de tal forma que se necesita abordarla como un proceso en donde se analicen los problemas cotidianos de la práctica educativa con relación a la propuesta institucional traducida en el proyecto educativo y sus vinculaciones con los cambios que se dan en el contexto. Desde esta perspectiva, un paradigma que puede ayudar a este objeto es el paradigma de la complejidad, entendida ésta desde la perspectiva teórica que analiza la acción de los hombres en sus espacios microsociales (análisis empírico de la vida cotidiana) y sus vinculaciones con el contexto macrosocial en donde viven (análisis de las estructuras objetivas).

En la dimensión interna o factores internos, deben de analizarse en dos niveles, la expresión formal del currículum y la forma en que éste se lleva a la práctica en los distintos espacios académicos. Dicha dimensión está conformada por las competencias profesionales, el perfil profesional, los objetivos, la estructura de asignaturas o unidades de aprendizaje, el mapa curricular y la evaluación curricular.

En la dimensión externa o factores externos, se analizan los aspectos sociales del currículum tales como los aspectos socioeconómicos, políticos, demográficos, epidemiológicos, formas de respuesta médico sociales, empleo y mercado de trabajo, así como la construcción social de las profesiones.

Se ha observado que los planes de estudio que forman parte del currículum de la carrera de medicina han sido modificados, reformulados o transformados<sup>1</sup> desde 1950 al 2000, desconociéndose la metodología para realizar dichos cambios, las características de los planes de estudio, los factores internos y

externos de la institución que dieron lugar a estos cambios.

También interesa analizar esta etapa histórica, porque la comunidad académica del actual Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS) de la Universidad de Guadalajara (U de G), considera al plan de estudios Mendiola Orta, elaborado en la década de los años cincuentas, como el mejor plan en la formación profesional de los médicos hasta el año 2000.

Con base en las observaciones empíricas, las preguntas que se pretende responder en la investigación son las siguientes:

1. ¿Cuáles son las características de los planes de estudio de la Carrera de Medicina de la U de G los últimos cincuenta años?
2. ¿Qué factores de la dimensión interna y de la dimensión externa a la institución educativa han influido para que se modifiquen los planes de estudio en la Carrera de Medicina de la U de G?
3. ¿Cuál es la metodología utilizada para modificar los planes de estudio de la Carrera de Medicina de la U de G?

Como objetivo general se propuso caracterizar a los planes de estudio de la Carrera de Medicina de la U de G durante los últimos cincuenta años y sus vinculaciones con el contexto externo. Mientras que los objetivos específicos que persigue la investigación son:

1. Comparar las características de los perfiles profesionales y objetivos de los planes de estudio en los diseños curriculares en la Carrera de Medicina de la U de G con el contexto externo en donde se produjeron.
2. Analizar los elementos de la estructura y el mapa curricular del plan de estudios del currículum de la Carrera de Medicina de la U de G.
3. Analizar la coherencia interna del perfil profesional, objetivos, estructura y mapa curricular de los planes de estudio de la Carrera de Medicina de la U de G.

## Marco teórico

El currículum de la carrera de Medicina de la Universidad de Guadalajara se considera como una construcción de los sujetos sociales que integran la comunidad universitaria ante las demandas del contexto externo (factores socioeconómicos, políticos, ético normativos), necesidades de salud de la pobla-

ción y sus formas de respuesta social, demandas del mercado de trabajo y de las profesiones, así como del desarrollo del campo disciplinar por la revolución científico-tecnológica, analizado como un proceso desde la perspectiva socio histórica.<sup>2</sup> Crocker (1999: 164) afirma que:

*El currículum se ha complejizado de tal forma que se necesita abordarlo como un proceso en donde se analicen los problemas cotidianos de la práctica educativa con relación a la propuesta institucional traducida en el proyecto educativo y sus vinculaciones con los cambios que se dan en el contexto, desde esta perspectiva un paradigma que puede ayudar e abordar este objeto en el paradigma de la complejidad.<sup>3</sup>*

Los estudios de currículum forman parte de un campo de análisis de las Ciencias de la Educación y aportan elementos para la planeación universitaria, sobre todo en momentos como el actual en que las instituciones de educación superior se han transformado en entes complejos por las contradicciones producidas por la globalización neoliberal y la tercera revolución científico-tecnológica.

*El currículum es la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos), que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tienden a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistir tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de la curricula cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación. (De Alba, 1991:38)*

De acuerdo a la visión antes mencionada el currículum se aborda en dos dimensiones: externa e interna. En la dimensión externa, se analizan los aspectos sociales del currículum, que para el caso médico toma en cuenta lo siguiente: aspectos socioeconómicos, políticos, demográficos, formas de respuesta médico-sociales, políticas de salud empleo y mercado de trabajo, así como la construcción social de las profesiones. (De Alba, 1990)

En la dimensión interna se analizan dos categorías: la expresión formal del currículum (plan de estudios) integrado por los siguientes elementos: el per-

fil profesional, los objetivos curriculares, la estructura de asignaturas, el mapa curricular, la evaluación curricular y además la forma en que éste se lleva a la práctica en los distintos espacios académicos (práctica docente).

La dimensión interna, reproduce o entra en contradicción con las demandas de las condiciones económicas-sociales, políticas y culturales dominantes de la sociedad en un momento histórico concreto, expresadas en las necesidades de la población analizadas a partir del perfil epidemiológico de salud-enfermedad y las formas de respuesta médico-sociales dominantes, a las demandas del mercado laboral y del desarrollo del campo profesional y disciplinar. Estos elementos son el contexto en el que las comunidades académicas construyen las formas de educación médica que reproduzcan o resistan a estos factores externos de la dimensión externa (Crocker, *ibid*, 165).

Un elemento que permite la articulación de los factores de la dimensión externa con los factores de la dimensión interna es el perfil profesional, que consiste en una serie de postulados básicos de la universidad respecto a sus relaciones con la sociedad y el conocimiento. "A través del perfil profesional se pretende configurar las características que adquirirá el profesional formado por una universidad o facultad específica, tanto con el tipo de práctica profesional en la que se desea formar, como en las formas específicas de desarrollar un conocimiento, vinculado a las necesidades crecientes de los sectores mayoritarios de país" (Díaz Barriga, Martínez y Villaseñor, 1989:210).

De acuerdo con Glazman e Ibarrola (1987:88) el plan de estudios es:

*El conjunto de objetivos de aprendizaje, operacionalizados convenientemente, agrupados en unidades funcionales y estructurados de tal manera que conduzcan a los estudiantes a alcanzar un nivel universitario de dominio de una profesión, que normen eficientemente las actividades de enseñanza y de aprendizaje que se realizan bajo la dirección de las instituciones educativas responsables y que permiten la evaluación de todo el proceso de enseñanza.*

Desde la perspectiva de los autores, el plan de estudios puede definirse como la distribución y el ordenamiento de las actividades de aprendizaje que deben guiar a la práctica docente que realizará el maestro y el estudiante con el fin de alcanzar objetivos previamente establecidos y construidos a partir de un

perfil profesional fundamentado en las necesidades del contexto externo en un determinado momento histórico.

De acuerdo con la visión neopositivista, todo plan de estudios debe comenzar con el planteamiento de los objetivos que se persigue; en este caso, los de la educación médica. Los objetivos se encuentran, por regla general, en los documentos oficiales de las instituciones educativas.

Los objetivos educativos constituyen elementos de utilidad para la organización del currículum, mientras no se cuente con concepciones que representen alternativas diferentes y viables en el contexto. Un fin esencial de la escuela es transmitir los valores básicos revelados por un estudio filosófico amplio y ven en la filosofía de la educación, la fuente principal en donde buscar los objetivos, aunque ninguna fuente única de información puede brindar una base para adoptar decisiones sensatas y amplias sobre los objetivos de la escuela. (Ugalde, 1979:39).

El perfil profesional es la proyección de las expectativas que la institución educativa tiene sobre la formación del educando; y en relación con el currículum existen el que surge a partir del análisis de las características de la población estudiantil con fines de orientación vocacional o ubicación profesional, y el que confieren mayor importancia al estudiante como elemento participante y responsable de su proceso educativo.

La estructura del plan de estudios es definida como "Los elementos de aprendizaje agrupados por asignaturas, módulos o unidades aprendizaje distribuidos por cargas horarias teórico-prácticas y/o por créditos. Estos elementos pueden ser agrupados por ejes y áreas curriculares..." (Díaz Barriga y cols, 1989:101).

El mapa curricular es comprendido como "la relación horizontal y vertical de las asignaturas, módulos y/o unidades de aprendizaje de un plan de estudios en el tiempo y el espacio agrupadas por ejes y áreas" (*Ibid.*, 101).

## Metodología

El presente trabajo de investigación se fundamenta en el método socio-histórico. Esta teoría del conocimiento trata de comprender los fenómenos históricos utilizando la metodología de la historiografía.

*La historiografía (es) definida como el género literario o ciencia que tiene por objeto la realidad histórica, historia de la historia. Aquí los historiadores reúnen y analizan datos, además*

*examinan el papel que los individuos desempeñan en instituciones sociales* (Salkind, 1997:205).

La investigación se aplicó a todos los planes de estudio elaborados en el período comprendido de 1950 al 2000 reflexionando en las siguientes unidades de análisis:

- Perfil profesional
- Objetivos curriculares
- Estructura del plan de estudios
- Mapa curricular
- Criterios de evaluación

Se describieron los aspectos generales de la dimensión externa del currículum más importantes de la historia de México que se divide en dos:

- Etapa del Desarrollismo durante 1941 a1988
- Etapa neoliberal durante 1988 a la fecha

Según las siguientes categorías:

- Aspectos demográficos
- Epidemiológicos
- Aspectos de práctica profesional
- Socioeconómicos
- Empleo
- Mercado de trabajo

Se realizó una interpretación de los elementos que caracterizan cada aspecto del plan de estudios, una correlación con la teoría producida sobre cada elemento, utilizando una matriz de análisis que contiene los siguientes elementos:

- Aspectos axiotelológicos del plan de estudios
- Fundamentación epistemológica
- Fundamentación pedagógica
- Fundamentos sociológicos

## Resultados

Dentro de la etapa del desarrollismo durante los años 1944 a 1946 se produjo, en la Escuela de Medicina de la Universidad de Guadalajara, el plan Mendiola Orta una transformación profunda en el modelo educativo para formar médicos en el Estado de Jalisco, buscando que la estructura del plan de estudios correspondiera al impulso del proceso de modernización industrial y desarrollo urbano de la época, que incluía un proceso de modernización de las estructuras hospitalarias con tendencia a la especialidad. Coincidentemente se crearon a escala nacional la mayoría de hospitales de especialidades. Sin embargo, a pesar de este impulso de transformación, el

plan Mendiola Orta no contaba con una definición del perfil profesional, y tampoco explicitaba en el plan de estudios la forma de evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje. No obstante, se combinan los exámenes orales al lado del paciente y durante la presentación de casos clínicos para evaluar a los alumnos (González, 1991:28).

En 1975 se instrumenta el plan de estudios conocido como Vallarta, por ser elaborado en este puerto del Pacífico. En él se propone el perfil profesional o tipo de médico que se desea formar (Archivos históricos de la exfacultad de Medicina: 1975).

En el plan Vallarta se proponen objetivos curriculares, es decir, objetivos educacionales terminales de la carrera de Medicina. En este plan de estudios no están explícitos los criterios de evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje de los alumnos, ni tampoco una evaluación del plan de estudios. Sin embargo, al analizar los archivos de la exfacultad de Medicina, se encontraron documentos de evaluación escolar en los cuales se implementó un sistema de evaluación por objetivos de aprendizaje, mediante la utilización de exámenes de opción múltiple generacionales.

En la etapa neoliberal, en el año de 1996, sin mediar un análisis del contexto externo, sin realizar un diagnóstico científico de los planes de estudio de las carreras del CUCS, incluido el de la carrera de Medicina y a través de una propuesta de participación vertical de los académicos, la comisión especial del sistema de créditos realiza la "adecuación administrativo-académica de las carreras del Centro Universitario de Ciencias de la Salud". Las características de esta readecuación de planes de estudio son:

Se transita de un modelo de plan de estudios rígido ha un modelo semiflexible en donde las *"asignaturas no tienen una secuencia temporal obligatoria definida previamente y donde el currículum se organiza en tres niveles constituidos por un grupo de cursos básicos de nivel general, comunes a la mayoría de los programas de las carreras del Centro Universitario [Bloque de formación básico común]; un segundo grupo de cursos que corresponden a los requerimientos específicos de cada carrera [Bloque de formación básico particular] y un tercer grupo de cursos que permiten la profundización del conocimiento en aquellas áreas que los alumnos decidan..."*[Bloque de formación especializante y Bloque optativo abierto] (Coordinación Especial para la Instalación del Sistema de Créditos, 1996:2).

En el año de 1999, se construye por primera vez en el campo de la salud de la Universidad de Guadalajara,

un Programa de Desarrollo Curricular de la institución que trata de romper con las inercias de improvisación para la construcción de planes de estudio fundamentados en las ciencias de la educación. En él se combina el concepto de competencias profesionales integradas y la propuesta disciplinar, actividad con que concluye con la aprobación del documento final por el Honorable Consejo de la Universidad de Guadalajara, en marzo del 2000.

La carrera de Medicina elaboró su propio perfil profesional y objetivos curriculares con base al diagnóstico de necesidades del contexto externo. Este plan de estudios incorpora por primera la evaluación como un elemento curricular.

### Conclusiones

Los planes de estudio para formar médicos tienen una tendencia neopositivista, en donde predomina la visión clínico-biológica y curativa, con la excepción del plan Vallarta en donde se propone una visión sociocrítica, pero que únicamente duró 3 años.

En el desarrollo histórico del currículum para formar médicos en la segunda mitad del siglo XX han existido tres transformaciones de planes de estudio paradigmáticos que corresponden a momentos de crisis y avances en el desarrollo de la estabilidad mexicana.

A lo largo de la segunda mitad del siglo XX han existido transformaciones, readecuaciones y modificaciones para estos tres planes de estudio, conducidos por los grupos de poder que quedaron marginados en los procesos de transformación, aunque los cambios no han afectado los elementos centrales de estas tres propuestas con la excepción de las modificaciones de 1979, 1982, 1996, que le quitaron su esencia al plan Vallarta.

### Notas

<sup>1</sup> Se comprende como modificación de un plan de estudios, como los cambios producidos en una parte de él, conservando los elementos esenciales. Reformulación de un plan de estudios, es la formulación de una nueva propuesta curricular recuperando elementos de planes anteriores. Transformación de un plan de estudios, es el cambio total de la propuesta educativa de una institución a partir de transformaciones profundas de los elementos externos e internos que determinan un plan de estudios.

<sup>2</sup> La perspectiva socio histórica considera a el currículum como un elemento de la realidad social en constante movimiento y transformación, así como una to-

talidad concreta constituida por procesos en recíproca vinculación y determinación.

<sup>3</sup>Desde esta perspectiva teórica se analiza la acción de los hombres en sus espacios micro sociales (análisis empírico de la vida cotidiana) y sus vinculaciones con el contexto macrosocial en donde viven (análisis de las estructuras objetivas).

### Bibliografía

- Archivos históricos de la exfacultad de Medicina. Universidad de Guadalajara. 1975.
- Coordinación Especial para la Instalación del Sistema de Créditos (1996). *Sistema de créditos. Adecuación académico-administrativa*. Guadalajara: Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara.
- CROCKER R. (1999). "Egreso profesional y empleo médico en la transición neoliberal. El caso de los egresados de la Universidad de Guadalajara en la etapa 1982-1991". *Comunicación personal de avance en investigación*. Guadalajara: Departamento de Salud Pública del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara.
- DE ALBA, A. (1991). *Currículum, crisis, mitos y perspectivas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de Estudios sobre la Universidad.
- DE ALBA, A. (1990). "El currículum: mito y perspectivas". México: CESU-UNAM. En: CROCKER, R. (1999). "El currículum del médico del siglo XXI. Análisis socio-histórico de los factores de la dimensión externa del currículum de la Carrera de Medicina de la Universidad de Guadalajara". *Investigación en Salud*, Centro Universitario de Ciencia de la Salud. 3, 164.
- DIAZ BARRIGA A., MARTÍNEZ, R. y VILLASEÑOR, G. (1989). *Prácticas docentes y diseño curricular*. México: Consejo Mexicano de Investigación educativa. 101-110.
- GLAZMAN, R.; IBARROLA, M. (1987). *Planes de estudio*. México: Nueva Imagen. 88-90.
- GONZÁLEZ MURGUÍA, E. (1991). "El plan Mendiola". *Revista Archivos de la Facultad de Medicina de la Universidad de Guadalajara. Nueva Época*. II, 6. 28-30.
- SALKIND, N. J. (1997). *Métodos de investigación*. Tercera edición. Kansas City: Prentice Hall. 205-210.
- UGALDE QUEVEDO, A.; GERTRUDIS, S.; LEÓN, A. (1979). *Programación curricular lineal*. México: Trillas. 39.



# Adaptación de un cuestionario para evaluar conflictos de adolescentes totonacas con el padre

ALMA VALLEJO CASARÍN,<sup>1</sup> JAVIER AGUILAR,<sup>2</sup> FRANCISCO X. LÓPEZ URIARTE<sup>3</sup>



## *Resumen*

A partir de la lista de transgresiones de Smetana y Asquith (1994) se elaboró un cuestionario para evaluar conflictos de adolescentes totonacas con su padre considerando escalas con temas del dominio moral, convencional y psicológico de acuerdo a la teoría de los dominios de Turiel (1984). La muestra estuvo conformada por 225 adolescentes totonacas en edades de 12 a 17 años. Las escalas tuvieron coeficientes alfa de Cronbach aceptables. Existen diferencias en los conflictos mas frecuentes que tienen las hijas e hijos con el padre.

*Descriptores:* Adolescentes totonacas, conflictos, teoría de los dominios, padres.

---

## **Adaptation of a questionnaire to measure conflicts of totonaca adolescents with their father**

## *Abstract*

Based on the transgressions list of Smetana and Asquith (1984), a questionnaire was developed to measure conflicts of totonaca adolescents with fathers, including themes of moral, conventional and psychological domain according to Domain Theory (Turiel:1984). The sample was conformed by 225 totonaca adolescents of both sexes ages 12 to 17 years old. All the scales had acceptable Cronbach alpha coefficients. Differences in the type of conflicts girls and boys have with their father were found.

*Key words:* Totonaca adolescents, conflict, domain theory, father.

---

1 Profesora investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Veracruzana en Poza Rica, Tuxpan.

2 Profesor investigador de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.

3 Profesor investigador del Centro de Atención Múltiple

## La relación entre los adolescentes y sus padres

La visión popular sobre la adolescencia implica una etapa difícil en las relaciones entre padres e hijos, de constante conflicto y éste siempre se ha visto como algo negativo. Una función de los investigadores ha sido establecer los aspectos positivos y negativos del conflicto en el desarrollo del adolescente.

El conflicto será definido en este trabajo como: "la conducta de uno de los miembros de la díada que es incongruente con las metas, expectativas y los deseos del otro miembro y que ocasiona una oposición mutua" (Shantz, 1987, citado en Collins, Laursen, Mortensen, Luebker y Ferreira, 1997:180).

La mayoría de la investigación que se ha conducido con respecto a los conflictos que se presentan durante la adolescencia ha tenido como objetivo identificar características de los conflictos como son: a) frecuencia, intensidad, temas, personas con las que ocurre; b) efectos en las relaciones interpersonales; c) formas de resolverlos y consecuencias. (Fuligni y Eccles, 1993; Montemayor, 1982; Silverberg y Steinberg, 1990; Steinberg, 1990).

Los conflictos también han sido estudiados en relación con la autonomía, la autoridad y los procesos de individuación (Barber, 1997; Barber y Olsen, 1997; Eccles, Early, Frasier, Belinsky, Mc Carthy, 1997; Fuligni y Eccles, 1997; Grotevant y Cooper, 1986; Ryan y Lynch, 1989; Steinberg y Silverberg, 1986).

Algunos de los hallazgos reportados en la literatura en cuanto a las dimensiones de los conflictos señalan lo siguiente:

Con respecto a la frecuencia, autores como Hill (1987), Montemayor (1982) y Steinberg (1981, 1990), indican un incremento de conflictos al inicio de la adolescencia y mediados de la misma; sin embargo Yau y Smetana (1996) presentan evidencia de que esto no necesariamente se presenta en todos los grupos culturales.

Los conflictos más frecuentes ocurren con la madre, seguidos de los que ocurren con los (as) hermanos (as), compañeros (as), pareja romántica, con el padre y, por último, los que ocurren con adultos que no pertenecen a la familia.

En relación con la frecuencia de los conflictos, se acepta que ésta varía más en función del tipo de relaciones que tenga el adolescente que de los procesos de maduración.

Las emociones negativas son mayores en los conflictos de los adolescentes con sus familiares y com-

pañeros (as) y este tipo de emociones se presenta en un grado considerablemente menor en los conflictos de los adolescentes con sus amigos (as) y pareja romántica.

En cuanto a la función que desempeña el conflicto en el desarrollo de los adolescentes se ha comparado el papel que juega el conflicto en las relaciones con los padres y con el que juega en las relaciones con los compañeros y amigos. Este tema ha sido ampliamente estudiado por Adams y Laursen (2000), Eccles, Early, Frasier, Belansky, Mc Carthy (1997), Laursen (1993; 1995) y han encontrado que los conflictos de los adolescentes con sus padres y sus compañeros tenían características diferentes en cuanto a la frecuencia, la intensidad afectiva que conllevan y la forma de resolverlos.

Los conflictos con los padres están más relacionados con la búsqueda de la autonomía, con retos a la autoridad y con la responsabilidad. En estos conflictos es más frecuente que se use la coerción y la forma de resolverlos sea a través de ceder a lo que el otro quiere o que los padres hagan valer su poder. La negociación en este tipo de conflictos se presenta en muy pocos casos.

En los conflictos que los (as) adolescentes tienen con los (as) amigos (as) hay un empeño por mantener la camaradería; se tratan de mitigar las disputas, se reportan menos sentimientos negativos y se continúan las relaciones después de los conflictos. Collins y colaboradores (1997) consideran que este tipo de conflictos facilitan el desarrollo de habilidades importantes en el establecimiento de relaciones sociales de tipo voluntario.

Otro planteamiento importante en relación con la comprensión del comportamiento social es la teoría de los dominios de Turiel (1984) quien recupera la propuesta de Piaget acerca de la evolución del conocimiento social y desarrolla una clasificación de dominios de conocimiento social conformada por tres tipos de dominios. El dominio moral que se relaciona con juicios categóricos y prescriptivos de lo correcto e incorrecto relativo a los actos que afectan a otros. En el dominio convencional se incluyen los comportamientos que se establecen a través de acuerdos arbitrarios del comportamiento que estructuran las interacciones dentro de los sistemas sociales. Por último, se encuentra el dominio psicológico relacionado con el entendimiento del self y los otros como sistemas psicológicos; este dominio se divide en dos: dominio prudencial que aborda los comportamientos que implican consecuencias negativas no

sociales para el self y el dominio personal relacionado con actos con consecuencias sólo para el self.

Los seguidores de este planteamiento teórico (Smetana, 1988, 1993; Smetana y Asquith 1994; Smetana y Bitz, 1996) han abordado el tema de los conflictos de los adolescentes con sus padres y maestros, demostrando que muchos de los conflictos que tienen los adolescentes con estas figuras de autoridad están relacionados con la búsqueda de autonomía, particularmente en el dominio psicológico. Estos autores reconocen la importancia de realizar estudios en contextos culturales distintos a los de la sociedad americana.

De tal suerte que los teóricos que han abordado el tema de los conflictos en la adolescencia consideran que una de las tareas de la investigación actual es la de establecer en qué medida existen tendencias generales en la frecuencia, intensidad y función de los conflictos durante la adolescencia o en qué medida éstas dependen de los grupos culturales y otras características de los contextos en los que viven las familias.

En nuestro país, Hernández Guzmán y Sánchez Sosa (1994, 1998), Sánchez Sosa y Hernández Guzmán (1992), Sánchez Sosa, Jurado y Hernández Guzmán (1992), González - Forteza, Salgado y Andrade (1993) se han abocado a estudiar relaciones familiares que se presentan cuando los hijos e hijas están en la adolescencia, haciendo especial énfasis en los aspectos que posibilitan una mejor transición del adolescente hacia la adultez; estas investigaciones se han realizado en la ciudad de México principalmente con familias de clase media.

A pesar de la enorme variedad de grupos culturales que existen en nuestro país, existe escasa investigación de corte psicológico sobre procesos familiares de grupos que no pertenecen a las sociedades urbanas de clase media o alta, de tal suerte que existe un vacío de conocimientos acerca de los procesos que se gestan dentro de familias distintas a estos grupos como pueden ser los numerosos grupos indígenas y otros grupos que viven en condiciones de alta marginación. Las familias totonacas quedan comprendidas en esta categoría.

La etnia totonaca actualmente vive fundamentalmente en el norte de Veracruz y en la Sierra de Puebla; esta etnia comparte con las demás etnias que habitan en nuestro país condiciones de marginación y extrema pobreza que ven seriamente comprometido su sobrevivencia como grupo cultural específico. A pesar de que en nuestro país crece el reconocimien-

to de la situación de desigualdad de los grupos indígenas esto no se ha traducido en un mayor interés y conocimiento de estos grupos culturales.

La presente investigación tiene el propósito de empezar a llenar el vacío de conocimiento que existe en la psicología mexicana acerca de las familias totonacas y más específicamente de los procesos que viven los adolescentes totonacas.

De este modo, el objetivo de esta investigación fue adaptar el cuestionario de Smetana y Asquith (1994) para evaluar los conflictos entre padres y adolescentes totonacas de ambos sexos, y determinar los principales temas de conflicto que éstos tienen con el padre.

## Método

*Muestra:* El cuestionario fue respondido por 225 adolescentes totonacas en edades de 12 a 17 años, de los cuales 105 son mujeres y 120 son hombres. Todos (as) asisten regularmente a escuelas telesecundarias y telebachilleratos en zonas rurales del municipio de Papantla, Veracruz.

*Instrumento y procedimiento:* Se tradujo al español la lista de 24 transgresiones utilizada por Smetana y Asquith (1994), y se adaptó su redacción a las formas de expresión empleada en la región. Se analizó la pertinencia de esos eventos para las formas de convivencia y situaciones particulares de las familias de nuestro interés, eliminando aquellos que no eran adecuados y se desarrollaron nuevos eventos a partir de entrevistas con expertos en la cultura totonaca.

Al final se contó con dos cuestionarios: el de los hombres, constituido por 26 temas con 5 temas del dominio moral, 12 del convencional y 9 del dominio psicológico. El cuestionario de las mujeres se constituyó de 27 temas, de los cuales 5 correspondieron al dominio moral, 11 al dominio convencional y 11 al dominio psicológico.

Para cada uno de los temas había una pregunta acerca de la frecuencia de ocurrencia de ese evento con tres opciones de respuesta que fueron "muchas veces", "a veces", "pocas veces". Había también una pregunta sobre la intensidad del conflicto con las opciones de respuesta "muy fuerte", "regular", "ligero"; otra pregunta sobre la existencia de reglas por parte de sus padres con dos opciones de respuestas "sí" y "no"; por último, una pregunta sobre quién tiene la autoridad para decidir sobre cada tema y las opciones de respuesta fueron "tú", "tu papá" y "ambos".

**Tabla 1. Media, desviación estándar y coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach del cuestionario de conflictos**

Escalas	Núm. de ítems	Media	D. E.	Alfa
<b>Frecuencia</b>	27	58.54	26.43	.90
<b>Intensidad</b>	27	56.65	19.86	.84
<b>Reglas</b>	27	53.53	11.80	.79
<b>Autoridad</b>	26	65.92	13.90	.83

Mujeres: 105

**Tabla 2. Media, desviación estándar y coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach del cuestionario de conflictos**

Escalas	Núm. de ítems	Media	D. E.	Alfa
<b>Frecuencia</b>	26	52.82	14.49	.90
<b>Intensidad</b>	26	49.17	14.68	.95
<b>Reglas</b>	26	46.57	5.13	.75
<b>Autoridad</b>	25	62.37	9.51	.84

Hombres: 120

Los cuestionarios se aplicaron durante las horas normales de clases con anuencia del director y el maestro de grupo. A los (as) estudiantes se les expresó nuestro interés por conocer aspectos de la dinámica familiar. Los (as) jóvenes solamente debían indicar en la hoja de respuestas su edad y sexo, así como el plantel en el que estudiaban.

También se les pidió que si en su relación con el padre había algún evento que no viniera contemplado en el cuestionario y que fuera fuente de conflicto entre ellos (as), nos lo indicaran, ya sea describiendo el evento en el cuestionario o comentándolo personalmente con los investigadores al terminar de contestar su cuestionario.

## Resultados

Como primer paso se conformaron escalas generales de conflicto, agrupando los reactivos correspondientes a cada aspecto evaluado. De esta manera, se obtuvieron 4 escalas generales de: frecuencia, intensidad, reglas, obediencia y autoridad. Se obtuvieron estadísticas descriptivas y los coeficientes de confiabilidad alfa de Cronbach que se presentan en las tablas 1 y 2.

Como se puede notar, los coeficientes de confiabilidad para las diferentes escalas del cuestionario de conflictos fueron aceptables tanto para el caso de las mujeres como el de los hombres.

Se agruparon los reactivos de frecuencia en cada

**Tabla 3. Media, desviación estándar y coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach para las escalas de frecuencia por dominio del cuestionario de conflictos**

Escalas	Núm. de ítems	Media	D. E.	Alfa
<b>Moral</b>	5	10.03	4.52	.57
<b>Convencional</b>	11	24.73	10.6	.77
<b>Psicológico</b>	11	23.29	12.32	.81

Mujeres: 105

**Tabla 4. Media, desviación estándar y coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach para las escalas de frecuencia por dominio del cuestionario de conflictos**

Escalas	Núm. de ítems	Media	D. E.	Alfa
<b>Moral</b>	5	9.70	2.98	.34
<b>Convencional</b>	12	22.48	6.49	.74
<b>Psicológico</b>	9	18.86	7.50	.73

Hombres: 120

**Tabla 5. Conflictos más frecuentes entre padres y adolescentes totonacas (%)**

Temas	Mujeres	Hombres
Obtener malas calificaciones	74	76
No cuidarse cuando se está enfermo	67	78
Rezongar a los papás	68	67
No hacer la tarea de la escuela	59	77
No cumplir con las promesas hechas	64	70
Faltarle al respeto a los mayores	59	75
Regresar tarde a casa	67	69
No ayudar en el trabajo de la casa	57	70
Decir mentiras	62	54
No querer hacer mandados	56	71
Pelearse con los hermanos(as)	59	66
No arreglar el cuarto	59	68
Ir al baile sin permiso	50	51
No asistir a la escuela	54	56
Por el tiempo o programas que ves en la TV	54	73
Fumar	23	55
Pelearse en la calle	48	68
Salir con amigos que no le gustan a los papás	40	56
Tomar cerveza o alcohol	24	52
Por la forma como se gasta el dinero propio	51	70
Molestar a las muchachas en la calle *	N. A	58
Dejarse el pelo largo *	N. A	68
No cuidarse cuando se está reglando**	51	N.A
Platicar con los muchachos en la calle **	51	N.A

\* Pregunta exclusiva de hombres \*\* Pregunta exclusiva de mujeres N:A = no aplica

Nota: Algunos temas tienen porcentajes menores al 51%, pero se incluyen para poder hacer comparaciones entre muestras.

uno de los dominios: moral, convencional y personal y se obtuvieron estadísticas descriptivas y coeficiente de confiabilidad para cada una de ellas que se presentan en las tablas 3 y 4.

A excepción de la escala moral, las otras dos escalas del cuestionario obtuvieron altos coeficientes de confiabilidad. Una de las razones de la baja confiabilidad de la escala moral pudo deberse a que estuvo integrada por muy pocos ítems, a diferencia de las otras dos escalas.

Para determinar los temas de conflicto más frecuentes entre padres y adolescentes se obtuvieron los porcentajes de respuestas para cada opción en la frecuencia de conflicto y se eligieron aquellos temas en los cuales el porcentaje mayor de respuestas se presentó en las categorías: "muchas veces", y "a veces". Los temas se presentan en la tabla 5.

## Discusión

Esta investigación nos permite contar con un cuestionario para evaluar conflictos de adolescentes totonacas con su padre dado que los instrumentos empleados obtuvieron coeficientes alfa aceptables. Esto

es importante porque, como ha sido señalado con anterioridad, existe un enorme desconocimiento de aspectos de la dinámica familiar de esta etnia. Consideramos que este instrumento puede aportar datos acerca de las relaciones entre padres e hijos que a continuación señalaremos.

Los conflictos de los y las adolescentes totonacas con sus padres ocurren sobre aspectos cotidianos de las interacciones familiares, como son las actividades y deberes del hogar y la escuela, los amigos y actividades sociales. Esto es similar a lo reportado por otros investigadores (Smetana y Asquith, *Ibid*; Collins y cols., *Ibid*) en poblaciones norteamericanas. En nuestra investigación encontramos que los principales temas de conflicto para las mujeres y para los hombres adolescentes totonacas no son idénticos. Un resultado no esperado en nuestra investigación fue encontrar que la preocupación por la salud de los hijos varones fue el principal tema de conflicto reportado por ellos en las relaciones con su padre. En el trabajo de Vallejo y López (1998) los padres totonacas mencionaban su preocupación por el cuidado de la salud de las hijas durante la menstruación y otros comportamientos relacionados con la reproducción,

como es el acomodar correctamente la leña en el fuego para poder tener embarazos sin riesgos, pero no mencionaron una particular preocupación por las actividades de los hijos hombres en torno a la salud. Este es un aspecto sobre el que se requiere recabar mayor información.

Es importante señalar que algunos eventos que competen a ambos sexos, como son la ingesta de alcohol y el fumar, causan conflicto principalmente entre padres e hijos adolescentes y escasamente con las hijas adolescentes. En la literatura sobre conflictos en la adolescencia, particularmente en las sociedades desarrolladas, estos temas se han estudiado extensamente, pero no presentan información que indique una diferencia significativa entre hombres y mujeres adolescentes en el consumo de alcohol, el fumar y uso de drogas, lo que sí ocurrió en nuestras muestras.

Es interesante resaltar que aunque el rendimiento en la escuela es una preocupación de las familias totonacas, en el caso de las hijas, este evento fue reportado por ellas como el que mayores problemas les causa en sus relaciones con el padre. En el trabajo de Vallejo y López (1988), los padres totonacas señalaban la importancia de que fundamentalmente los hijos hombres continuaran con la secundaria y bachillerato ya que la educación, aunque gratuita, es onerosa para la familia por los gastos que tienen que hacer en materiales y útiles escolares; por lo tanto, quizá haya una mayor exigencia por parte de los padres al rendimiento de las hijas en la escuela, ya que sólo así se justifica que sigan estudiando.

Por lo que respecta a la teoría de los dominios encontramos que los conflictos más frecuentes se presentan en temas del dominio convencional y en menor grado en temas del dominio psicológico, al comparar estos resultados con los obtenidos en sociedades americanas nos percatamos que en esa sociedad muchos de los conflictos entre padres e hijos e hijas adolescentes están relacionados con temas del dominio psicológico. Una tentativa de explicación de esas diferencias podría deberse a las diferencias económicas entre las poblaciones, lo que marca de manera importante las relaciones familiares y las expectativas que se tienen de los hijos e hijas a medida que van creciendo así como el grado de individualidad que cada grupo social promoverá y permitirá durante las diferentes etapas de desarrollo de las personas. Para ello se requiere de mayor investigación transcultural.

En esta investigación solamente se estudiaron los

conflictos entre los adolescentes y el padre. Aún no contamos con información sobre los conflictos que tienen los y las adolescentes con la madre. Estamos realizando una investigación al respecto que nos permitirá recabar información sobre este tópico y tener un panorama más amplio de las relaciones familiares entre los totonacas.

## Bibliografía

- ADAMS, R. y LAURSEN, B. (2001). "The organization and dynamics of adolescent conflict with parents and friends". *Journal of Marriage and Family*, 63, 97-110.
- BARBER, B. K. (1997). "Introduction, adolescents, socialization in context- connection, regulation, and autonomy in multiple contexts". *Journal of Adolescent Research*, 12, 2, 173-177.
- BARBER, B. K. y OLSEN. (1997). "Socialization in context: connection, regulation and autonomy in the family, school, and neighborhood and with peers". *Journal of Adolescent Research*, 12, 2, 287-315.
- COLLINS, W. A., LAURSEN, B. MORTENSEN, N., LUEBKER, C., FERREIRA, M. (1997). "Conflict processes and transitions in parent and peer relationships: implications for autonomy and regulation". *Journal of Adolescent Research*, 12, 2, 178-198.
- ECCLES, J. S., EARLY, D., FRASIER, K., BELINSKY, E. y McCARTHY, K. (1997). "The relation of connection, regulation and support for autonomy to adolescent's functioning". *Journal of Adolescent Research*, 12, 263-286.
- FULIGNI, A. y ECCLES, J. (1993). "Perceived parent-child relationship and early adolescents' orientation toward peers". *Developmental Psychology*, 29, 4, 622-632.
- GONZÁLEZ, F. C., SALGADO, S. N., y ANDRADE, P. P. (1993). "Fuentes de conflicto, recursos de apoyo y estado emocional de los adolescentes". *Salud Mental*, 3, 16 -21.
- GROTEVANT, H.D. y COOPER, C. R. (1986). "Individualization in family relationships: A perspective on individual differences in the development of identity and role-taking skills in adolescence. *Human Development*, 29, 82-100.
- HERNÁNDEZ, G. L. y SÁNCHEZ S. J. J. (1994). "Contribución de la investigación en psicología preventiva a la educación para padres". *Revista Mexicana de Psicología*, 11, 1, 97-101.
- HERNÁNDEZ, G. L. y SÁNCHEZ S. J. J. (1998). "Factores de riesgo asociados con la disfunción psicológica del niño y el adolescente". *Revista Psicología Contemporánea*, 4, 1, 110-118.
- HILL, J. P. (1987). "Research on adolescents and their families Past and prospects". En C. Irwin. (Ed.) *New directions for child development: Adolescents social behavior and health*, San Francisco: Jossey Bass. 13-32.
- LAURSEN, B. (1993). "The perceived impact of conflict on adolescent relationships". *Merril Palmer Quarterly*, 39, 4, 535-550.

- LAURSEN, B. (1995). "Conflict and social interaction in adolescent relationships". *Journal of Research on Adolescence*, 5, 1, 55-70.
- MONTEMAYOR, R. (1982). "The relationship between parent-adolescent conflict and the amount of time adolescent spend alone, with parents and peers". *Child Development*, 53, 1512- 1519.
- MONTEMAYOR, R. (1983). "Parents and adolescents in conflict: all families some of the time and some families most of the time". *Journal of Early Adolescence*, 3, 83-103.
- RYAN, R. M. y LYNCH, J.H. (1989) "Emotional autonomy versus detachment: revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood" *Child Development*, 60 340-356.
- SÁNCHEZ, S. J. J. y HERNÁNDEZ, G. L. (1992). "La relación con el padre como factor de riesgo psicológico en México". *Revista Mexicana de Psicología*, 9, 1, 27-34.
- SÁNCHEZ, S. J. J., JURADO, C. S., y HERNÁNDEZ, G. L. (1992). "Episodios agudos de angustia en adolescentes: análisis etiológico de predictores en la crianza y la interacción familiar". *Revista Mexicana de Psicología*, 9, 1, 101-116.
- SILVERBEG, S. B. y STEINBERG, L. (1990). "Psychological well being of parents with early adolescent children". *Developmental Psychology*, 26, 658-666.
- SMETANA, G. J. (1988). "Adolescent's and parent's conceptions of parental authority". *Child Development*, 59, 321-335.
- SMETANA, G. J. (1989). "Adolescent's and parent's reasoning about actual family conflict", *Child Development*, 60, 1052- 1067.
- SMETANA, G. J. (1993). "Conceptions of parental authority in divorced and married mothers and their adolescents", *Journal of Research in Adolescence*. 3, 19-40.
- SMETANA, G. J. (1995). "Context, conflict, and constraint in adolescent-parent authority relationships" en KILLEN, M. y HART, D. *Morality in everyday life: developmental perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press. 225-255.
- SMETANA, J. y ASQUITH, P. (1994). "Adolescent's and parent's concepts of parental authority and adolescent autonomy" *Child Development*, 65, 1143-1158.
- SMETANA, J. y BITZ, B. (1996). "Adolescent's conceptions of school and teacher's authority". *Child Development*, 67, 1153-1172.
- SMETANA, J., y YAU, J. (1996). "Adolescent-parent conflict among Chinese adolescents in Hong Kong". *Child Development*, 67, 1262-1275.
- STEINBERG, L. (1990) "Autonomy, conflict and harmony in the family relationship". En S.S. Feldman y G. R. Elliot (eds.) *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge: Harvard University Press. 255-276.
- STEINBERG, L. (1981). "Transformations of family relationships at puberty" *Developmental Psychology*, 17, 833-840.
- STEINBERG, L. (1990). "Autonomy, conflict and harmony in the family relationship". En S.S. Feldman y G. R. Elliot (eds.) *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge: Harvard University Press. 255-276.
- STEINBERG, L y SILVERBEG, S. B. (1986). "The vicissitudes of autonomy in early adolescence" *Child Development*, 57, 841-851.
- TURIEL, E. (1984). *El desarrollo del conocimiento social: moralidad y convención*. Madrid: Debate.
- VALLEJO, C. A., LÓPEZ, U. F y RAZO, T. (1998). "Raising children in totonaca culture: Implications for community programs". Ponencia presentada en el XXIV Congreso internacional de psicología aplicada, 9 al 15 de agosto, San Francisco, California, USA.
- YAU y SMETANA, J. (1996). "Adolescent-parent conflict among adolescents in Hong Kong". *Child Development*, 67, 1262-1275.



# Estudio diagnóstico sobre necesidades tutoriales en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara y la implementación de un sistema tutorial

MARTHA BEATRIZ PEREA ACEVES,<sup>1</sup> ANA LETICIA CALVO VARGAS<sup>2</sup>  
ALFONSO RUIZ GÓMEZ<sup>3</sup>



## Resumen

Es un estudio con alumnos del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, con la finalidad de determinar el tipo de necesidades académicas y personales que presentan en su formación profesional para la implantación de programas de tutoría que apoyen al desarrollo integral de los educandos. Se trata de una investigación descriptiva y transversal. El universo fueron 183 alumnos de las licenciaturas en trabajo social, sociología, estudios políticos, derecho, geografía y estudios internacionales. La unidad de análisis la conformaron alumnos de cuarto semestre. El método de recolección de información fue el cuestionario. La tabulación y análisis de los datos son fundamentalmente cuantitativos. El estudio está sustentado en el paradigma humanista sobre las necesidades humanas. Se detectó que existen necesidades y carencias de tipo académico, familiares, económicas y personales que afectan el desempeño académico del alumno y ante esta perspectiva las tutorías juegan un papel preponderante para el acompañamiento del alumno en su transitar universitario.

*Descriptor:* tutoría, paradigma humanista.

---

## Study diagnosis on tutorial necessities in the Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara and the implementation of a tutorial system

## Abstract

It is a study with students of Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, with the purpose of determining the type of necessities academic and personal that they have in their professional formation for the implantation of a tutorial program that support to the integral development of the students. Descriptive, cross-sectional investigation, the universe was 183 students of the degree in social work, sociology, political studies, lawyer, geography and international studies. The analysis unit conformed students of fourth semester, the method of information harvesting was the questionnaire. The tabulation and analyses of the data are fundamentally quantitative. The study is sustained in the paradigm humanist on the human necessities. We detect ourselves that necessities and deficiencies of academic type exist, relatives, economic and personal that affect the academic performance of the student and before this perspective the positions of a guardian play a preponderant role for the support of the student in his to journey university.

*Key words:* tutorial program, paradigm humanist.

---

1 Profesora investigadora del Departamento de Trabajo Social del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades.

2 Profesora investigadora del Departamento de Trabajo Social del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades.

3 Profesor investigador del Departamento de Salud Pública del Centro Universitario de Ciencias de la Salud.

Las instituciones de educación superior del país viven momentos de definiciones fundamentales ante un entorno de transformaciones económicas, políticas, culturales y sociales y, por consecuencia deben de responder con eficacia, calidad y pertinencia a las exigencias que la sociedad y la dinámica de los cambios técnicos y científicos le demanden.

La Universidad de Guadalajara inicia en el año de 1989 el proceso de Reforma Académica con el objeto de establecer su capacidad previsor, diseñando, construyendo y adecuando las estrategias que aseguren su desarrollo institucional, armónico y equilibrado, a la vez que le permitan ampliar su cobertura y a garantizar la pertinencia de sus funciones.

Los cambios generados en esta casa de estudios a través del proceso de la Reforma, contemplan la puesta en marcha de un nuevo modelo educativo con planes de estudios basados en un sistema de créditos. Este nuevo modelo implica la creación de una figura tutorial que motive, oriente y refuerce el proceso de aprendizaje del alumno. Por lo tanto, la función tutorial en el nivel superior tiene que implementar servicios académicos que detecten necesidades y deficiencias en los alumnos para orientar la toma de decisiones en su formación profesional; debe asesorar en temas disciplinares y de metodología del aprendizaje; estimular el desarrollo de las habilidades que demanda el perfil de ingreso, el currículo y el mercado de trabajo; promover actividades colegiadas y de capacitación para el diseño de material didáctico y dar seguimiento para evaluar el avance de los tutorados.

Ante este planteamiento, el Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCSH) inicia acciones para implementar actividades tutoriales como apoyo integral a sus alumnos. Sin embargo, es necesario como primera tarea identificar cuáles son las necesidades y requerimientos que demandan los alumnos en materia de tutorías a través de la realización de un estudio diagnóstico que identifique y avale estas necesidades y a la vez proporcione las bases para establecer un proyecto de intervención.

### **Importancia del diagnóstico de necesidades**

El diseño e implementación de un programa de tutorías puede iniciarse sin el conocimiento adecuado de los sujetos a los cuales se dirige; de hecho, algunas instituciones en México lo han llevado a la práctica de esta manera. Otras instituciones han im-

plementado programas de tutoría tomando como sujetos de atención a los alumnos con un alto desempeño académico, o por el contrario, a los estudiantes con un bajo rendimiento escolar. Es posible diseñar programas de tutorías sin conocer al sujeto al que van dirigidas: el estudiante. Pero también es posible sostener que si las instituciones conocen algunos de los rasgos de sus alumnos, podrían ser mejores las condiciones para diseñar, implementar y obtener distintos resultados en la calidad de la enseñanza y, por ende, en la capacidad institucional para retener a sus alumnos, y lograr así formar mejores profesionistas.

El hombre tiene diversas necesidades integradas; el ser productivo, creativo y trascender son las necesidades que se deben satisfacer para que el ser humano alcance la más elevada de las necesidades del hombre: la autorrealización.

La educación debe proporcionar experiencias y promover el desarrollo de la autoconfianza, la adaptación social, la autoexpresión y la capacidad para hacer frente a la realidad, así se tendrá la posibilidad de gozar de pleno éxito.

Los elementos fundamentales para alcanzar el desarrollo pleno de las tutorías tiene que ver con el proceso de satisfacer necesidades de los educandos, las cuales pueden ser académicas, sociales, económicas, familiares y afectivas, que se reflejan de manera frecuente en el ámbito escolar, tales como: el alto índice de deserción, el bajo rendimiento escolar, conductas conflictivas, falta de adaptación al grupo, baja autoestima, inasistencias, estados de depresión, poco compromiso profesional que imposibilita y trunca metas para obtener una mejor forma de vida, ser un profesionista de calidad, tener mejores condiciones laborales, un mejor prestigio social, seguridad, realización personal, etc.

La búsqueda de éxito forma parte de la vida de la mayoría de los seres humanos, y no se hace referencia a la errónea creencia de que el éxito consiste en poseer fama y fortuna que, aunque son importantes, no lo son todo en la vida. Las personas necesitan lograr éxito en sus acciones para alcanzar la satisfacción de propósitos y necesidades tanto sociales como individuales. Durante su formación escolar el alumno se encuentra con diversos motivos que le impiden alcanzar éxito escolar: los refieren dificultad para concentrarse en clases, cumplir con los trabajos o requerimientos de la escuela, hablar en público, especialmente para exponer clases o estar frente a un grupo, también refieren problemáticas de índole familiar como conflictos o amenazas de divorcio en-

tre sus padres; violencia dentro del hogar; alcoholismo; infidelidades que consideran interfieren en su rendimiento escolar. Los sentimientos de baja autoestima, soledad, dificultades con sus parejas, también fueron expresadas por algunos jóvenes, así como el venir cargando desde hacía mucho tiempo con problemas de creencias, de recuerdos dolorosos o de aprendizaje. Estas problemáticas de concentración, aprendizaje y bajo aprovechamiento les impedían llevar una vida más cómoda como personas y como estudiantes.

En la actualidad, la educación encuentra una serie de necesidades y problemas; en la actualización docente, la cual con frecuencia es un modo de disfrazar de novedad viejos esquemas, o una propaganda que se cumple en forma parcial e insuficiente sin medios eficaces de acompañamiento para la tarea escolar cotidiana; el presupuesto educativo es magro, los sueldos docentes son insuficientes, el equipamiento escolar es pobre; las propuestas pedagógicas suelen ser fragmentada, sin articulación recíproca, por eso tantos alumnos no aprenden a desarrollar su pensamiento, a desarrollar un método eficaz de estudio, a seguir aprendiendo por sí mismos más allá de las propuestas escolares. No existe articulación entre los distintos niveles de la educación, no sólo en cuanto a planes, programas, vínculos entre docentes, sino también en cuanto a la preparación y al seguimiento de los alumnos que pasan de un ciclo a otro. Una de las consecuencias es la deserción y el fracaso escolar en todos los niveles.

Las características familiares y ambientales de los alumnos inciden en los aprendizajes y en la posibilidad de su éxito, así como en la creciente asistencia de los roles docentes, debido a las crisis y las carencias de la vida familiar.

De igual manera, otro de los problemas que afronta el proceso educativo es el referente a las problemáticas socioeconómicas del alumno, en las cuales intervienen distintos factores como pueden ser: el provenir de una familia desintegrada y en donde es muy común que a los progenitores, por su misma situación crítica, no les importe o se interesen por conocer si su hijo tiene para sostener sus estudios; o bien, que no exista la figura paterna y la madre trabaje y no pueda sustentarle sus estudios. Otro elemento puede ser que la familia sea unida, pero con un ingreso muy bajo para apoyar estudios universitarios. Y, todo esto será motivo para que tenga que trabajar y poder satisfacer los requisitos indispensables de un estudiante.

Si el educando trabaja ¿cuánto es el tiempo que dedica realmente a estudiar?, porque tal vez para el estudiante sea más importante cubrir sus necesidades primordiales que dedicarse por completo al estudio.

Las problemáticas familiares pueden ser el principal desmotivador para los estudiantes, ya que en ocasiones se hallan en la disyuntiva entre estudiar lo que realmente quieren o darle gusto a su familia estudiando algo que no es de su interés, y esto hace que no le dé la debida importancia requerida para su rol escolar. También existen casos en que los padres no terminaron sus estudios y no les agrada la idea de que sus hijos continúen con éstos, ya que piensan que muchas veces el título no les sirve de mucho, pues creen que tanto tiempo dedicado a la escuela y para que al final no ejerzan su profesión y terminen trabajando en cualquier otra cosa, consideran que pueden empezar a ganar dinero sin necesitar un título; todas estas ideas de los padres pueden influir a los educandos y estos manifestarlas en desinterés por los estudios, bajo rendimiento o deserción.

Otro de los factores que intervienen en las problemáticas escolares son las variables psicológicas, en las que pueden intervenir muchos factores, como, por ejemplo, cuando el alumno viene de una familia problemática, que no precisamente el problema tenga que ver con él, pero sin embargo continuamente tiene problemas con los vecinos, con los mismos familiares o entre ellos mismos y esto hace que el alumno no ponga la debida atención en las clases, al pasarse una parte del tiempo pensando en como puede ayudar a sus padres a solucionar sus problemas. Otra causa sería cuando provienen de padres divorciados recientemente, es decir, cuando el joven apenas está iniciando su vida universitaria, y esto hace que al principio sólo este pensando en cuales serían las causas para que se diera la separación en sus padres, ya que si se trata de una familia muy apegada, los hijos son los que sufren las consecuencias y muchas veces esto se ve reflejado en los estudios.

El noviazgo sería otro distractor muy importante, ya que la mayor parte del tiempo se quieren dedicar a estar con esa persona que a estudiar y muchas veces le dan más valor a esa relación que a cimentarse un futuro.

En lo referente a la dificultad de la materia, habrá ocasiones en las que al alumno se le dificulte alguna y no se deba al profesor, sino que el problema radique en el estudiante, se puede dar el caso de estudiantes que se encierran en el modo de impartir una

clase de algún maestro anterior y por eso refieran que no entiende esa materia. Los alumnos simplemente no tienen un alto rendimiento debido a su falta de madurez para ir llevando adelante su carrera. Es importante que el alumno tenga conciencia del papel que juega la emoción en el aprendizaje, y advierta cómo, a través del trabajo escolar construye una imagen de sí mismo.

El alumno con problemas conductuales, refiriéndose a los líderes negativos que generalmente provocan bajo rendimiento escolar en ellos mismos y en sus compañeros cercanos, ya que continuamente están causando conflictos como podría ser que influyan en ellos para no entrar a clases, presentar trabajos escolares a destiempo, estar en contra del maestro, etc.

El estudiante recién ingresado en la universidad pronto descubre que se espera de él que asuma toda responsabilidad y practique una autodisciplina en sus actividades personales, sociales y académicas.

La salud física y mental son factores importantes que influyen en el éxito o fracaso en la universidad. El estar libre de preocupaciones sobre problemas personales, financieros y evitar influencias que distraen es otro requisito necesario para estudiar con eficacia. Muchos estudiantes universitarios están indecisos en su primer año acerca de futuros planes educativos y profesionales. Se muestran ambiguos o poco realistas, ignoran cuáles deberán ser los cursos principales y cuáles los secundarios, con excesiva frecuencia el resultado de esta indecisión es desinteresarse de los estudios. Los principales síntomas de la falta de interés en los propios estudios son la pereza, la vacilación y la desorganización. Cuatro de cada diez estudiantes que comienzan no logran sobrevivir en el primer año de universidad, y sólo cuatro de los sobrevivientes reciben su título universitario.

Todas estas problemáticas enumeradas, en un momento dado pueden tornarse en factores de riesgo, de allí la importancia de conocer al alumno en todo su contexto a fin de poder guiarlo y orientarlo en la atención y resolución de estas a través de acciones tutoriales específicas.

En este contexto general, el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades se dio a la tarea de elaborar un diagnóstico sobre las necesidades tutoriales de sus alumnos; para ello se seleccionó como unidad de análisis a los estudiantes del cuarto ciclo de todas las licenciaturas del CUCSH por considerarse que en este ciclo el alumno ya tiene un panorama más real de sus necesidades tutoriales.

La selección de la muestra se hizo por medio del método probabilístico aleatorio simple apoyándose en el programa EpiInfo 6 siendo el tamaño muestral de 189 alumnos. La recolección de la información se realizó aplicando un cuestionario autoadministrado de 47 reactivos elaborado con preguntas dicotómicas y de opción múltiple. Los aspectos que se abordaron estuvieron relacionados con necesidades de información de los alumnos del CUCSH en cuanto a tutoría, adaptación del estudiante a la vida académica, intereses académico profesionales del educando, estrategias y hábitos de aprendizaje utilizados por los alumnos, la dinámica familiar del universitario, los hábitos alimenticios y de salud de los estudiantes, así como su situación económica, actividad laboral y aspectos personales del estudiante que permitan determinar necesidades afectivas y/o emocionales.

## Resultados

De acuerdo con los resultados obtenidos en el estudio, se llegaron a las siguientes conclusiones:

El alumno no cuenta con información específica sobre tutorías. Es importante que el centro universitario proporcione de manera directa o a través de sus Departamentos previa reglamentación, información precisa, confiable y unificada sobre las tutorías, a fin de que disponga de la misma información y preferentemente que sea presencial y no a través de impresos, aunque estos podrían en un momento dado utilizarse como un recurso de apoyo, más no como suplemento de información verbal.

Es necesario seguir reforzando la orientación vocacional para que el centro capte a alumnos realmente convencidos de la carrera que quieren cursar, ya que esto representa una fuente motivadora para que el alumno otorgue su mejor esfuerzo y dedicación en los procesos de aprendizaje.

Una de las carencias que presenta el alumno para mejorar procesos de aprendizaje es el uso de estrategias; por ello es recomendable que cada Departamento instituya un curso remedial para alumnos ya inscritos y posteriormente de manera periódica (semestral) se organice uno para los de primer ingreso.

Uno de los factores motivacionales para que el alumno acuda a clases es el docente, por ello es necesario estar al pendiente de sus asistencias y de su capacitación a fin de que cuente con los recursos pedagógicos y didácticos que le permitan actuar de calidad repercutiendo en mejores procesos de aprendizaje.

La salud es uno de los dones más preciados con los que cuenta el ser humano, al carecer de esta se suscitan cambios que pueden afectar los procesos educativos, por ello es importante que el centro cuente con un espacio que brinde orientación, prevención, asesoría y atención y con esta medida se pretende contribuir a la disminución de las ausencias escolares.

Es importante para el alumno el sentir confianza, seguridad, respeto y aceptación en el salón de clases, por eso es necesario organizar a los maestros un curso sobre dimensiones de aprendizaje y puedan lograr crear este clima para los alumnos, el cual se proyectará en su rendimiento.

Es necesario ver al alumno como un ser completo, integral y no como un ser aislado; hay que apoyarlo en todas sus esferas, personal, familiar, social, emocional, etc., no únicamente en la académica, porque si en una de ellas tiene problemas o conflictos no resueltos, proyectara su ansiedad, angustia, sus temores, inseguridades en sus procesos de aprendizajes.

El universitario juega una doble función: estudiante y trabajador por ello es importante tomar en cuenta esta situación en los procesos de aprendizaje. Sería recomendable que la institución fuera gestora de becas para alumnos de escasos recursos y buenas calificaciones.

Hay apoyo familiar hacia el educando lo cual beneficia su aprendizaje y es un estímulo para el joven en la obtención de sus metas, por ello es importante inmiscuirlos y hacerlos partícipes de este proceso.

Los hábitos alimenticios del estudiante en general son satisfactorios, no obstante sería recomendable manejar sesiones informativas sobre la nutrición en relación con la educación.

El alumno en algún momento de su vida ha padecido alguna problemática de tipo emocional que ha interferido en su desempeño académico.

El estudio no arroja problemas evidentes de adicción, pero sí puede desarrollarse esta problemática porque hay acercamiento y uso esporádico de drogas en el alumnado.

En general se constato que el alumno en su transitar universitario requiere del apoyo y guía de un tutor para que lo oriente en su formación académica y personal, lo cual nos hace concluir que es necesario y urgente implementar un servicio tutorial integral que logre satisfacer sus necesidades. Para ello se diseña como primer paso una propuesta piloto organizativa para el departamento de Trabajo Social, en donde se contemplan dos estrategias de acción: con-

formar un cuerpo de tutores y coadyuvar al mejoramiento de la actividad académica de la licenciatura de Trabajo Social, promoviendo el desarrollo de las posibilidades y potencialidades de los estudiantes que presenten o no dificultades académicas favoreciendo así su formación académica, personal y profesional.

## Bibliografía

- DÍAZ, P. C. (1994). *“El perfil del estudiante de la Universidad de Guadalajara”*. Guadalajara, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara.
- CISNEROS, H. L. (1996). *“Documento de lecturas para la tutoría académica”* Cuadernos de apoyo a la docencia para sistema de créditos, Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- SÁNCHEZ, S. (1979). *“La tutoría en los centros docentes”*. Madrid : Escuela española.
- PASTOR, M. E. (1995) *La tutoría en la Secundaria*. Lima: CEAC.
- UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (1994). *La Universidad en el espejo*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara
- UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA *Red universitaria en Jalisco*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- PERE, A. S. (1997). *La tutoría, organización y tareas*. Barcelona: Grao.
- UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (1997). *Propuesta de plan tutorial 1997-98, Departamento de Trabajo Social*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- MÜLLER, M. (1997). *Docentes tutores, orientación educativa y tutoría*. Buenos Aires: Bonum.
- CARVER, C. (1997). *Teorías de la personalidad*. México: Prentice Hall Hispanoamericana.
- MASLOW, A. (1982). *La amplitud potencial de la naturaleza humana*. México: Trillas.
- LAFARGA, C. J. (1991). *Desarrollo de potencial humano. Vol. 1*. México: Trillas.
- BROWN, W. F. (1996). *Guía para la supervivencia del estudiante*. México: Trillas.
- ANUIES (2000). *Programa Institucional de Tutoría, Una propuesta de la Anuiés para su organización y funcionamiento en las instituciones de la educación superior*. México: Anuiés.
- VALDIVIA, S. C. (1998). *La orientación y la tutoría en los centros educativos*. Madrid: Ediciones mensajero.
- MORA, J. A. (1995). *Acción tutorial y orientación educativa*. Madrid: Narcea.
- KRICHESKY M. et al. (1999). *Proyectos de orientación y tutoría*. Buenos Aires: Paidós, primera edición.
- VÉLAZ DE MEDRANO, U. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Madrid: Aljibe.
- ALVAREZ, R. V. (1994). *Orientación Educativa y acción orientadora*. Madrid: Eos.



# Educación y salud mental

ROQUE QUINTANILLA MONTOYA,<sup>1</sup> LAURA PATRICIA HARO JIMÉNEZ,<sup>2</sup> JULIO CÉSAR VEGA MIRANDA,<sup>3</sup> JUAN MANUEL GONZÁLEZ DE MENDOZA,<sup>4</sup> LUZ ELENA RAMÍREZ FLORES<sup>5</sup>



## *Resumen*

El presente trabajo tiene como fin realizar una breve reflexión sobre la importancia de la educación en la formación del concepto de salud mental, un concepto integrado por conocimientos y actitudes que reflejan un estilo de vida, configurado por instituciones sociales como la familia, la escuela y las de salud.

*Descriptor:* salud mental, educación, estilo de vida.

---

## **Education and mental health**

## *Abstract*

The present work has as the purpose to carry out a brief reflection about the importance of the education in the formation of the concept of mental health, a concept integrated by knowledge and attitudes that reflect a lifestyle, configured by social institutions as the family, the school and those of health.

*Key words:* mental health, education, lifestyle.

---

1 Profesor investigador. Departamento de Psicología Aplicada. Centro Universitario de Ciencias de la Salud. U de G.

2 Profesora investigadora. Departamento de Ciencias Sociales. Centro Universitario de Ciencias de la Salud. U de G.

3 Profesor. Departamento de Psicología Aplicada. Centro Universitario de Ciencias de la Salud. U de G.

4 Profesor. Departamento de Psicología Aplicada. Centro Universitario de Ciencias de la Salud. U de G.

5 Profesor. Departamento de Psicología Aplicada. Centro Universitario de Ciencias de la Salud. U de G.

## Introducción

La salud en general ha sido referida a partir de la enfermedad, “manejada conceptualmente” como una entidad autónoma, lo que ha generado una práctica médica de buscar “la enfermedad” y no identificar a un sujeto que enferma; esta dicotomía aparente de separar por un lado al individuo y por otro a la enfermedad ha sido apropiada por la población en lo general, esta circunstancia particular excusa al sujeto de la responsabilidad de implementar un estilo de vida en pro de la salud.

Tanto la familia como la escuela han reproducido en sus interrelaciones con los sujetos: conocimientos, valores, actitudes y prácticas de un modelo médico no corresponsable. De esta manera “cuando enfermo voy al médico para que me quite la enfermedad”, olvidando que un estado pleno de vida implica la responsabilidad de proyectar un estilo de vida sano en lo físico, lo mental, lo afectivo y lo social.

## La inferencia de la educación en la salud mental

Para llevar a cabo los propósitos de este trabajo, en un primer momento se requiere identificar los conceptos de educación y salud mental y, en un segundo momento, integrarlos en un objeto común.

La educación se concibe actualmente como el desarrollo integral del ser en formación. Dicha formación o cultivo del educando se realiza con destrezas, hábitos, costumbres y conocimientos.

La educación ha sido considerada una función vital que se ejerce en todas partes y en todos los tiempos en los que los hombres están conviviendo. La familia, comunidad, escuela, estado e iglesia son las principales instituciones encargadas de proporcionar los diferentes tipos de educación.

La salud mental se puede contextualizar en lo general y en consonancia con Martín Baró (1988) como una realización de la persona, concepto que se extrae de la articulación que hace el autor entre persona y sociedad, entre alienación y conciencia, entre opresión y libertad, entendiendo que la realización humana supone la capacidad de amar, crear y realizarse en su propio contexto social. Considerando los dos conceptos anteriores, se puede inferir una relación directa entre ambos constructos.

La educación todavía es en gran medida impuesta a las personas. Los adultos padres, autoridades, profesores deciden lo que conviene que aprendan los ni-

ños y jóvenes. Los adolescentes expresan en este momento un gran malestar y manifiestan que se les ha “bombardeado” desde niños para que adquieran hábitos, costumbres, valores y muchos conocimientos, que estos no les convencen ni les permiten conseguir un empleo, una vida más digna y se ven frustrados o lo que es más grave, pueden desarrollar desajustes o trastornos de la personalidad.

En la línea anterior de educación, Patterson (1998: 2) dice que educación significa cambios en una clase de sujetos llamados principiantes o personas; una clase que, en un momento u otro por diversos periodos de tiempo incluye a la población total. Es evidente que la mayoría de la gente aprende continuamente, ya que el aprendizaje puede ocurrir y ocurre efectivamente en muchos casos, sin ninguna enseñanza directa o intencional. La educación como enseñanza o instrucción formalizada, se lleva a cabo con el fin de inducir deliberadamente ciertos cambios que se consideran deseables en los miembros de una sociedad.

La educación por sí sola tiene el reconocimiento de la mayoría de la gente, ya que la ven como un elemento importante para el desarrollo personal, “algo necesario para salir adelante”, que además le ofrece al que la posee una autoestima más elevada que al que no cuenta con ella.

En el caso de la salud mental, el concepto que se tiene del mismo al interior de la familia, depende de las experiencias que la familia ha tenido con problemas de salud mental, ya sea en sus miembros o sujetos del entorno próximo. Estas experiencias se asocian también a actitudes, estrategias de afrontamiento y expectativas de establecer o no una relación de consulta y atención con un profesional de la conducta (psicología o psiquiatría).

Uno de los temas más polémicos en el campo de la salud, es la dicotomía salud-enfermedad mental, ya que sus límites se han puesto en duda a partir de hechos históricos concretos en los que distintas sociedades han considerado o consideran como salud o enfermedad mental, generando así una práctica socio-psicológica. Por una parte, existe un significado específico para la persona que se “siente enferma” y por otra parte la sociedad que etiqueta a la persona como enferma tiene su propia “sensación y explicación de los acontecimientos”, de tal manera que en algunas sociedades los consideraban poseídos, otros les daban una connotación mesiánica y en otros la ven como una persona “enferma” que requiere ser atendida, etc.

Además de estas formas distintas de reaccionar

coexiste la diferencia en cuanto a cuáles conductas son las que diferencian a unos sujetos de otros, y es que éstas también varían de una cultura a otra, de un tiempo a otro.

Berlinguer (1977:27) afirma que “en lo que respecta a muchas formas psiquiátricas, la definición es más social que objetivamente científica, es decir, que se postula en términos de incompatibilidad con el modo de vida común”. Esta expresión da cuenta de categorizar como enfermas algunas conductas que atentan contra los intereses del grupo social dominante, de tal manera que la investigación y atención de ciertas enfermedades están en función de cuánta ganancia genera o a qué grupo social afecta, entendido esto último como la rentabilidad de la enfermedad.

El hombre actual es resultado de su trabajo activo a través de la historia. Cuando el hombre transforma la realidad material a través del trabajo recibe un efecto sobre sí mismo, dejando de ser lo que era y trascendiendo a un ser diferente, distinto no sólo en su imagen mental, sino también en su forma de existir en el mundo.

El hombre ha formado conciencia de la realidad en la medida en que capta las consecuencias naturales y sociales de su quehacer. No está por demás señalar que primero fue el hacer y luego la conciencia de los efectos y, por tanto, la interpretación de lo que significa ese hacer en la actividad humana.

El nuevo sujeto poco a poco va incorporando la cultura de su entorno social, apropiándose de determinados “esquemas cognitivos” y de un “marco valorativo de referencia” a través del proceso de interacción, principalmente con los grupos de relaciones primarias, relaciones funcionales y relaciones estructurales (Martín Baró, 1988:71-77).

En este orden de cosas existe un significado de la conducta y una emocionalidad de cada acto emitido, que debe ser entendido desde el sujeto mismo, desde la subjetividad de la persona para quien tiene significado.

Los esquemas cognitivos forman el cañamazo de la acción del sujeto. En el sentido piagetiano, estos esquemas van evolucionando según el desarrollo de los sujetos. La asimilación de dichos esquemas permite la orientación del sujeto en la realidad; a través de ellos se selecciona y procesa cualquier nueva información que llegue a la persona, y así condicionan la acumulación de datos en la memoria, su actualización o recuerdo. Pero, como se mencionó antes, al mismo tiempo se adquiere un marco valorativo de referencia, es decir, una escala de valores en la que los

sujetos se involucran afectivamente, ya que de acuerdo con Martín Baró “al conocer la realidad experimentamos emociones, positivas o negativas, que son la corporalización de la evaluación” (*Ibid*, 151). De tal manera que toda acción implica una valoración positiva o negativa, estos valores estarán emitidos por la referencia que el grupo social al que se pertenece considera como importantes o válidos y que por lo tanto perpetúan la estructura social imperante.

El sujeto poco a poco sabe qué hacer y qué no hacer en cada situación concreta, para no violar las normas y valores que rigen la sociedad y no ser rechazado por la misma. Respecto de una sociedad como la nuestra, en que la distribución de los bienes materiales es desigual y se divide en clases, Martín Baró dice que:

*“...sí hay clases o grupos contrapuestos entre sí es porque hay factores que dividen y oponen a la población en grupos; es el enfrentamiento histórico de intereses grupales el que define en cada formación social concreta lo que son las clases en esa sociedad, su particularidad y su peculiaridad; la realidad de la clase social así como la pertenencia de un individuo a ella son hechos objetivos, que no dependen en principio de la conciencia ni de la voluntad subjetiva de las personas”* (Marín Baró, 1988:102).

En las sociedades divididas, la clase dominante impone sus valores a la clase dominada. De este modo tanto la una como la otra se enajenan frenando el desarrollo que vaya en beneficio de toda la humanidad. En esta enajenación la clase dominante obtiene, por lo menos una ganancia económica y por ello se opone al desarrollo social en beneficio de todos.

Vigotski (en Luria, 2000:21) lo sintetiza cuando dice que “para explicar las formas más complejas de la vida consciente del hombre es imprescindible salir de los límites del organismo, buscar los orígenes de esta vida consciente y del comportamiento categorial, no en las profundidades del cerebro ni en las profundidades del alma, sino en las condiciones externas de la vida y, en primer lugar, de la vida social, en las formas histórico-sociales de la existencia del hombre”.

El mismo Martín-Baró (1988:103) equipara la realización con salud mental cuando dice que “al ingresar en el mundo del trabajo, la persona entra en el juego dialéctico de su realización o enajenación, de su expresión y desarrollo personal a través de su quehacer, o de su alienación instrumental como eslabón productivo al interior de un sistema despersonalizante”.

## A manera de conclusión

La salud-enfermedad mental es un continuo cuyos extremos se consideran anómalos, ya que no existe la salud o enfermedad absoluta, esto presupone un equilibrio entre ambos elementos y que cada momento presentamos diferentes grados de uno o de otro, de tal manera que algunas veces se inclina en este continuo, más hacia la salud o la enfermedad.

De aquí se desprende que hay conductas sanas y conductas anómalas, de tal manera que un individuo puede incurrir tanto en unas como en otras pero la predominancia será lo que definirá su situación como sano o enfermo ante el profesionista de la salud mental.

Tal como se ha explicado aquí, la salud mental es incompatible con la alienación, pero la desalienación por sí sola no proporciona salud, sino sólo el cambio a relaciones sociales más humanas en las que el sujeto pueda amar y crear con toda libertad. Crear y amar con libertad no significa, por supuesto, coartar la libertad de los congéneres sino, abrir las mismas posibilidades de más y mejores acciones para todos los individuos.

En este contexto cabe la aportación de Hernández (1984:23) cuando dice que "por personalidad desarrollada debe entenderse aquella que, además de poseer cierto nivel de expresión, de sus capacidades, intereses y otras cualidades, posee disposiciones acordes con los valores sociales más avanzados". Es decir, el desarrollo de la personalidad no puede conceputarse a partir solamente de un alto nivel de eficiencia en algunas esferas de la actividad, de las relaciones interpersonales, etcétera, sino también tomando en cuenta la posición que el individuo asume con

respecto a la tendencia del proceso de la sociedad que matiza la totalidad de su actuación.

En este contexto, la educación juega un papel fundamental en la formación de hábitos y costumbres tendientes a un estilo de vida sano, en la que los actores (profesores, padres de familia y personal de salud) tienen la corresponsabilidad de enseñar y formar en la salud integral.

Finalmente, se hace necesario replantear si los conceptos desde los que interpretamos la "realidad" son los adecuados, ya que al parecer socialmente existe salud o enfermedad, situación que no se comparte, ya que es la persona la que enferma; las enfermedades no existen como entidades autónomas, ya que se cristalizan en un sujeto de manera particular y significativa para él. Por lo que cabe replantear que la salud no es la ausencia de enfermedad, sino la capacidad de emitir respuestas de salud en una condición de enfermedad.

## Bibliografía

- BERLINGUER, Giovanni. (1977). *Psiquiatría y Poder*. Barcelona: Granica.
- HERNÁNDEZ, O. D'Angelo. (1984). "Personalidad Desarrollada y Autorrealización", *Psicología de la Personalidad*. Colectivo de autores. La Habana: Editorial Ciencias Sociales
- LURIA, A. R. (2000). *Conciencia y Lenguaje*. 4ta. ed. Madrid: Visor.
- MARTÍN-BARO, Ignacio. (1988). *Acción e ideología psicología social desde Centroamérica*, 3a. edición. San Salvador: UCA Editores.
- PATTERSON, C. H. (1998). *Bases para una teoría de la enseñanza y psicología de la educación*. México: El Manual Moderno.
- PIAGET, J., GARCÍA, R. (1984). *Psicogénesis e historia de la ciencia*. México: Siglo XXI Editores.

# Criterios de clasificación de la preferencia manual a través de las pruebas manuales de pinchado y de golpeteo en niños escolares con desnutrición

MARÍA ELENA FLORES VILLAVICENCIO,<sup>1</sup> ROGELIO TROYO SAN ROMÁN,<sup>2</sup>  
MARIA ANA VALLE BARBOSA,<sup>3</sup> ARMANDO MUÑOZ DE LA TORRE,<sup>4</sup> LAURA  
PATRICIA HARO JIMÉNEZ,<sup>5</sup> ROQUE QUINTANILLA MONTOYA<sup>6</sup>



## Resumen

La preferencia manual es considerada como un índice de la maduración cerebral en el niño. El objetivo de este estudio es el de identificar la relación de la preferencia manual como un reflejo de las asimetrías básicas de los dos hemisferios funcionales, mediante dos pruebas de preferencia manual en niños escolares.

El estudio se realizó con una muestra de 263 niños de ambos sexos de 6 a 8 años de edad, inscritos en las escuelas primarias ubicadas en la zona urbana del Municipio de Guadalajara, Jalisco.

Los criterios que se utilizaron para la distribución de los niños en los grupos de preferencia manual derecha, izquierda y mixta, se obtuvieron con los puntajes totales obtenidos, a través de un punto de corte, determinándose el valor mayor, menor o igual 3 en la prueba de pinchado de Tapley y Bryden (1985) y el valor mayor, menor o igual 5 en la prueba de dedo de Halstead y Reitan (1993). Para la medición de la desnutrición se utilizó la técnica de J. Waterlow (1977).

Se identificaron porcentajes altos de una preferencia manual diestra, 52.0%; zurda 14.0% y mixta 33.9% de los niños desnutridos y un menor porcentaje de una preferencia manual mixta 29.3% y zurda 12.0% en niños normales y sólo se presentó en la preferencia manual diestra en un 58.7% en los niños normales.

Se llegó a la conclusión de que hay diferencias por edad y sexo en la estabilidad de preferencia manual; los niños desnutridos de 6 años aun no contaban con una adecuada estabilidad con la manualidad diestra, mientras que en los niños de 7 y 8 años ya estaba normalmente establecida, a diferencia de los niños normales en que la preferencia manual ya estaba establecida desde los 6 años.

*Descriptores:* Desnutrición, Preferencia manual, derecha, zurda y mixta, prueba de pinchado y prueba de golpeteo.

---

## Criteria of classification of the manual preference through the manual punctured and knocking tests in school children with malnutrition

## Abstract

The manual preference is considered as an index of the cerebral maturation in the child. The objective of this study is to identify the relationship of the manual preference as a reflection of the basic asymmetries of both functional hemispheres, by means of two tests of manual preference in school children.

This study was made with a sample of 263 children of both sexes from 6 to 8 years of age, inscribed in the primary schools located in the urban area of the municipality of Guadalajara, Jalisco, Mexico. The approaches that

---

1 Profesor Investigador Titular "A" del Departamento de Ciencias Sociales del Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara.

were used for the distribution of the children in the groups of right manual preference, left and both, were obtained with the obtained total score, through a limit point, being determined the biggest, smaller or same value 3 in the test of having punctured of Tapley and Bryden (1985) and the biggest, smaller or same value 5 in the test of finger of Halstead and Reitan (1993) for the mensuration of the malnutrition you use the technique of J. Waterlow (1977).

High percentages of a skillful manual preference, 52.0% left-handed 14.0% and the undernourished children's mixed 33.9% and a smaller percentage of a preference manual mixed 29.3% and left-handed 12.0% were identified in normal and alone children you presents in the skillful manual preference in 58.7% in the normal children.

The conclusion was that there are differences for age and sex in the stability of manual preference, in the 6 year-old undernourished children not yet had an appropriate stability with the skillful handwork, while in the children of 7 and 8 years it was already usually established, contrary to the normal children the manual preference was already established from the 6 years.

*Key words:* Malnutrition, manual preference, right, left-handed and both, punctured test and knocking test.

- 
- 2 Técnico académico Titular "C" División de Disciplinas Básicas para la Salud, del Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara.
  - 3 Profesor Investigador Asociado "B" del Departamento de Ciencias Sociales del Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara.
  - 4 Profesor Investigador Titular "A" del Departamento de Ciencias Sociales del Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara.
  - 5 Profesor Investigador Titular "B" del Departamento de Ciencias Sociales del Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara.
  - 6 Profesor Investigador Titular "B". Departamento de Psicología del Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara.

## Introducción

La preferencia manual es considerada como un índice de la maduración cerebral en el niño, y puede ser evaluada fácilmente por cuestionarios o por pruebas de ejecución; el uso de la mano diestra es un principal rasgo biológico del humano y se enfatiza con la práctica de su actividad.

Sin embargo, existe una relación entre las lesiones neurológicas y las condiciones extremas, donde se pueden producir cambios en la organización cerebral, por ejemplo, el medio ambiente empobrecido, o de privación ambiental extrema, como es el caso de la desnutrición, que interviene en el patrón de la lateralización cerebral (Kinsbourne, 1988),

El estudio de la preferencia manual en sujetos normales se han efectuado, con el apoyo de técnicas más antiguas y más externamente usadas, para estudiar las diferencias hemisféricas. Se inspiran en la división de la vías normales del cerebro: visuales, auditivas, de la observación del comportamiento abierto cuando los sujetos están ocupados en diferentes tareas y de los movimientos motores finos y gruesos. Con estas técnicas se ha demostrado que las asimetrías difieren por la naturaleza del estímulo y por las diferentes interpretaciones que se realizan por el procesamiento desarrollado por el hemisferio que recibe el estímulo inicialmente (Springer, 1984).

Las técnicas clínicas y conductuales para la medición de la preferencia manual nos permiten identificar en qué forma difiere la organización cerebral, y proporcionan algunos datos preliminares sobre sujetos diestros e identifican que estos sujetos muestran menos asimetrías anatómicas, que los sujetos zurdos.

Por ejemplo, las técnicas de audición dicótica (aparato taquistoscopio) han permitido demostrar la superioridad del oído derecho para discriminar estímulos desde los dos años y medio de edad, mostrando en el niño un desempeño asimétrico de los dos hemisferios cerebrales, identificando que el hemisferio izquierdo es más rápido en el análisis de la información verbal y que el derecho se encarga del manejo de la información auditiva.

Con respecto a la utilización de las técnicas visuales, los niños presentan una mayor ventaja en el campo visual izquierdo ya que el hemisferio derecho integra sólo el material analizado.

Con las técnicas utilizadas para la evaluación de asimetrías táctiles (somestésicas) se ha encontrado una superioridad en hemisferio izquierdo que en el

derecho, demostrando una asimetría tardía en las niñas que en los niños.

Las técnicas utilizadas para evaluar las asimetrías motrices son las más fáciles y rápidas de aplicar además de que no es necesario contar con instrumentos altamente sofisticados como en las anteriores técnicas; las observaciones se refieren a la existencia de la preferencia manual (Rosselli, 1992).

Se cree que la manualidad izquierda es parte del programas establecidos en el hemisferio izquierdo y que tiene una participación mínima en la capacidad de adquisición de los programas motores en el hemisferio derecho. Los investigadores (Kimura y Archibald, 1974), creen que la manualidad izquierda nunca pueda tener participación específica en el hemisferio izquierdo, pero puede ser superior para adquirir programas motores en el hemisferio derecho (Geschwind y Galaburda, 1987).

La ventaja de utilizar las técnicas para evaluar las asimetrías motoras es porque en la mayoría de los niños a partir del primer año de vida la preferencia manual se va haciendo cada vez más evidente en la realización de movimientos especializados y se establece después de los cuatro años de edad, y persiste durante toda la infancia, a menos que existan presiones culturales que obliguen al niño a utilizar la mano no preferida.

Se puede considerar la zurdera como un indicador de lesión cerebral ya que se fundamenta en hecho de que en la población zurda existe un alto porcentaje de alteraciones neuropsiquiátricas, tales como epilepsia, retardo mental, trastornos específicos del aprendizaje y autismo. A diferencia de las otras técnicas que presentan dificultad para identificar su establecimiento y en su medición en el niño cuando aún no se ha presentado el lenguaje y los procesos cognitivos todavía no han logrado la madurez necesaria (Kinsbourne, 1988).

Se ha identificado a la desnutrición como uno de los principales problemas de salud que afectan a la población mexicana y aparecen con mayor claridad en los países subdesarrollados, Ciertamente es que una grave desnutrición durante la infancia puede originar un retraso en las habilidades psicomotoras (Iteya, 1995) mentales, conductuales y del crecimiento físico (Chávez, 1982 y Myron, 1981) en las habilidades cognitivas y en las emociones (Gabbad, 1993) que presentan los niños, que en ocasiones pueden ser irreparables; Se comprobó en estos estudios, que la desnutrición temprana afecta de alguna manera al desarrollo integral del niño, siendo más severos sus da-

ños cuando se asocia a ambientes de privaciones (como son las carencias de estímulos, familiares, sociales, educativos y socioeconómicos) provocando en el niño una variabilidad en la ejecución y expresión de las capacidades existentes en las diversas etapas del desarrollo (Hesse, 1999).

Los estudios que se han realizado sobre la asociación de la desnutrición con el proceso cognoscitivo y la emoción (Cravioto, 1982 y Larry 1996) identificaron que los procesos cognitivos hacen posible la traducción de la expresión emocional durante las diferentes etapas de desarrollo del niño, que se hallan intensamente implicadas con el medio ambiente que lo rodea, que de hecho es considerado como uno de los principales factores que modifican el comportamiento del niño ante el contexto familiar y social.

Estos estudios se retomaron con la finalidad de identificar la importancia de la desnutrición sobre las asimetrías funcionales, en los niños que inician el establecimiento de una nueva etapa de desarrollo cognoscitivo, dando lugar a una serie de respuestas conductuales de gran complejidad que va más allá de una simple respuesta de acercamiento o alejamiento expresada durante la interacción social en la etapa escolar, permitiéndonos con ello implementar medidas de intervención y prevención que puedan evitar alteraciones futuras que obstaculicen el desempeño adecuado de su desarrollo integral (Pollitt, 1995 y Larry, 1996)

La evaluación de la preferencia manual como un criterio para evaluar la asimetría cerebral del niño se retomó en el estudio porque es una de las asimetrías que se establecen a partir de los 4 años de edad del niño, y es en el momento en que el niño entra al proceso de educación escolar y se considera, como uno de los principales criterios más rápidos y fáciles de evaluar las asimetrías cerebrales, por su amplia variedad de técnicas, pruebas e inventarios para evaluar la preferencia manual en la población infantil.

Una limitación de las técnicas que evalúan la preferencia manual es que hasta el momento no ha sido posible demostrar una relación evidente entre la preferencia manual con la madurez de la asimetría cerebral, porque es probable que exista una interacción de factores genéticos y culturales que aun no se han logrado explicar satisfactoriamente; parece evidente que ambos factores tienen algún peso en la determinación de la lateralización cerebral.

Por esta razón, el presente trabajo pretende identificar la relación de la asimetría funcional en el niño desnutrido la cual es expresada a través del compor-

tamiento al involucrarse a situaciones cotidianas durante la etapa escolar. El interés que se tiene en este estudio, es identificar la preferencia manual como un reflejo de las asimetrías básicas de los dos hemisferios funcionales, identificando ciertas áreas en el hemisferio izquierdo más adaptadas para generar rápidos cambios de los patrones motores, involucrados en el control de las manos

## Metodología

*Sujetos.* Se seleccionaron niños de ambos sexos de 6 a 8 años inscritos en las escuelas primarias ubicadas en la zona urbana del municipio de Guadalajara, Jalisco.

La población diana fue tomada de un total de 118,224 alumnos registrados en los grupos de primero, segundo y tercer años de las escuelas públicas registradas en el municipio de Guadalajara en el ciclo escolar del 2000, estos datos se retomaron de los reportes existentes en la Secretaría de Educación del citado año.

El tamaño de la muestra se obtuvo aleatoriamente del total de alumnos registrados en las escuelas públicas del municipio de Guadalajara, Jalisco, obteniéndose una muestra de 263 alumnos de los diferentes grados escolares, de los cuales se detectaron 171 niños con desnutrición y 92 niños con crecimiento armónico, es decir tenemos al menos 70 niños de cada grupo, aunque se obtuvieron más niños de los esperados especialmente en el grupo de niños desnutridos.

*Instrumento de evaluación.* Para la medición de la desnutrición se utilizaron las técnicas descritas por J. Waterlow (1977) y una entrevista estructurada de los antecedentes nutricionales de la madre y del niño.

Para la medición de la talla y el peso se utilizó un estadímetro escolar de figuras pegado a la pared ya estandarizado para poblaciones escolares mexicanas. Para la obtención del peso se utilizó una báscula de pie individual, con sistema de calibración instalado.

La evaluación de la preferencia manual se realizó mediante dos pruebas:

1. *Prueba de Pinchar de Tapley y Bryden (1985) modificada por Paul Satz en 1989.* Se utiliza para medir la velocidad y la precisión manual y se desarrolló para ser administrada individualmente. La prueba consiste en una lamina con orificios en círculos, compuesta por una serie de puntos en un orden de 2x2 formando 4 columnas con un total de 110 puntos,

con instrucciones en la parte superior izquierda que dice "Usa la mano con la que tú escribes" y en la parte inferior derecha "usa la mano con la que tú no escribes". Debajo de la lámina se pone una hoja de papel blanco, donde se marcan los círculos que el niño pinchó por encima de la lamina con ambas manos.

2. *Prueba del golpeteo de dedo (FTT) (Halstead y Reitan, 1993)*. Se considera como una prueba de velocidad sincronizada y evalúa la agilidad y rapidez de los movimientos manuales, es una prueba que mide la diestralidad manual y puede ayudar a la detección del deterioro en la lateralización.

Esta prueba es una de las más utilizadas para evaluar la destreza manual; originalmente se llamaba prueba de oscilación del dedo, es una prueba que forma parte de la batería de Halstead - Reitan que evalúa la fuerza y destreza manual.

Para esta prueba se utilizó un aparato con un mecanismo que cuente, el golpe del dedo, llamado metrónmetro que a su vez toma el tiempo y registra el golpe, consiste en marcar durante 10 segundos el total de golpecitos.

*Procedimiento*. Las pruebas se aplicaron de la siguiente manera: Para identificar a los niños con desnutrición, primeramente se midió la talla utilizando una cinta métrica pegada a la pared a dos centímetros del piso, dado que todos los niños usan zapato escolar. Para obtener el valor del peso se empleó una báscula de pie individual. Para su clasificación se realizaron los siguientes pasos. Primero, se identificaron las tallas mínimas normales para niños de 6 años cumplidos, Segundo, se comparó la talla real del niño acorde con la edad, Y, tercero, se realizó la comparación del peso actual con el peso mínimo esperado para cada talla y por último se identificó el peso y la talla de nacimiento con los registros de nacimiento de cada niño para analizar los antecedentes de desnutrición.

Cada niño fue evaluado con las pruebas manuales de preferencia; una vez calificadas, se calcula la diferencia de los golpes y pinchados de la mano derecha menos los golpes y pinchado de la mano izquierda.

Esta diferencia será positiva cuando el niño haya dado más golpes y pinchados con la mano derecha que con la izquierda, será negativa cuando el número de golpes y pinchados sea mayor para la mano izquierda que para la derecha y será de cero cuando haya dado el mismo número de golpeteos y pinchados

Para identificar la diferencia de pinchados o golpeteos (derecha o izquierda) se calcula la desviación estándar de un grupo de niños normales (o de referencia) por años de edad, dado ha que hemos observado que durante el desarrollo esto va cambiando con la edad, más no con el sexo y también con algunas condiciones, como por ejemplo, la desnutrición.

*Análisis estadístico*. Todos los análisis estadísticos se llevaron a cabo mediante el programa informático SPSS/PC.

## Resultados

Con respecto al tamaño de la muestra, se seleccionaron un total de 263 niños entre los 6, 7 y 8 años de edad; la muestra contenía 153 niñas 58.2% y 110 niños 41.8%, distribuidos de manera proporcional en los tres grados académicos del ciclo escolar 2000, 84 niños del primero grado, con una edad media de 6.2 años y una desviación estándar de 0.3, 88 niños del segundo grado, con una edad media de 7.2 años con una desviación estándar de 0.3 y 91 niños del tercer grado, con una edad media de 8.1 años con una desviación estándar de 0.4.

Primeramente para una detección gruesa del riesgo de desnutrición se realizó mediante los rangos de colores que la cinta Cimber proporciona para niños de 6 a 8 años de edad; se clasificó a niños como positivos los que resultaron con rojo y amarillo; aquellos que resultaron con color verde, se clasificaron como negativos.

Se midió a un total de 263 niños entre los 6, 7 y 8 años de edad, con la cinta Cimber previamente se identificaron 99 (37.6%) niños positivos (con desnutrición), y 164 niños (62.4%) de niños negativos (con crecimiento armónico). Esta primera clasificación de desnutrición con la cinta Cimber se correlacionó con la medición del peso, la talla y el registro de edad en meses y años y el sexo, ratificando su clasificación en la categoría de positivos y negativos. Esta segunda clasificación, se obtuvo mediante las tallas mínimas normales reportadas acorde a la edad y sexo, para niños de 6 años de edad se encontraba alrededor de 1.11 - 1.12 cm., para niños de 7 años alrededor de 1.18 cm. y para niños de 8 años alrededor de 1.20 cm, dando como resultado a un total de 92 niños normales y 171 niños con algún grado de desnutrición entre 6 y 8 años de edad.

Para identificar la preferencia manual del niño como un indicador de la asimetría funcional, se aplica-

ron 2 pruebas de preferencia manual, la de pinchado y golpeteo, con las cuales se identificaron, tres grupos de niños, un grupo con preferencia manual diestra, otro con preferencia manual zurda y un tercer grupo con preferencia manual mixta.

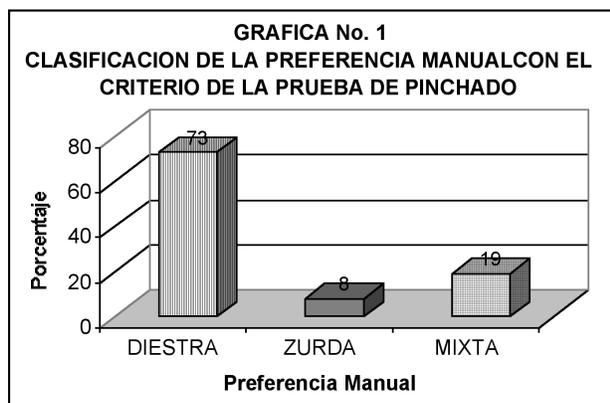
Los criterios que se utilizaron para la distribución de los niños en los grupos de preferencia manual derecha, izquierda y mixta, para la prueba de pinchado se consideraron a los niños que tengan puntajes positivos más allá de una desviación estándar de diferencia de pinchado se le asignara la categoría de preferencia manual derecha y a los que tenían puntajes negativos con cifras absolutamente mayores a la desviación estándar de diferencia se les asignó la categoría de preferencia manual izquierda y los que tenían diferencia de más de cero negativos dentro de una desviación estándar de diferencia de pinchado se le consideró como preferencia manual mixta para el pinchado.

Un criterio mayor, menor, o igual a 3 puntos de diferencia del puntaje obtenido de la preferencia manual, quedando distribuidos de la siguiente manera (Ver tabla 1).

**Tabla 1. Criterios de evaluación de la prueba de pinchado**

Preferencia manual	Criterio de evaluación
Diestra	PPD >3 PPZ
Zurda	PPZ >3 PPD
Mixta	PPD ≤ 3 PPZ

Con la prueba de pinchado se identificaron un total de 192 (73.0%) de niños diestros, 21 (8%) de niños zurdos y 50 (19%) de niños mixtos (Ver gráfica 1).



Para la distribución de los niños en los grupos de preferencia manual derecha, zurda y mixta, con la prueba de golpeteo, se procedió de igual manera, cal-

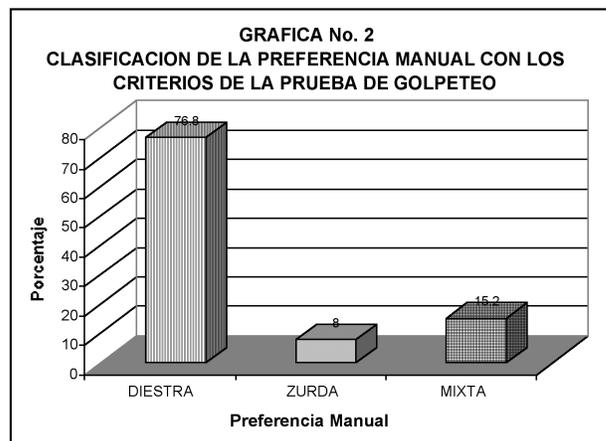
culando la desviación estándar de las diferencias de golpes entre mano derecha-mano izquierda, se consideraron los puntajes negativos por debajo de una desviación estándar entre menos uno y más uno se clasificaron en sujetos con preferencia manual mixta, y sujetos derechos, aquellos que se encuentran con puntajes positivos a más de una desviación estándar de diferencia de golpeteo derecho - izquierdo.

En este caso se considero un criterio mayor, menor, o igual a 5 de puntaje obtenido de diferencia entre los ejercicios de la preferencia manual, quedando distribuidos de la siguiente manera (Ver tabla 2).

**Tabla 2. Criterios de evaluación de la prueba de golpeteo**

Preferencia manual	Criterio de evaluación
Diestra	PPD >5 PPZ
Zurda	PPZ >5 PPD
Mixta	PPD ≤ 5 3PPZ

Con esta prueba de golpeteo, quedaron distribuidos en: 202 (76.8%) niños con preferencia manual diestra, 21 (8.0%) de niños con preferencia manual zurda y 40 (15.2%) de niños con preferencia manual mixta (Ver gráfica 2).



En una segunda etapa, se analizaron las frecuencias con las que se distribuyeron los niños en los grupos de preferencia manual diestra, zurda y mixta con los criterios utilizados de ( $> 3$ ,  $>5$  y  $\leq 3$  y  $5$ ) en las pruebas de pinchado y golpeteo, se realizó un cruce de ambas pruebas, de los cuales se utilizaron los mismos criterios pero ahora considerando los puntajes de ambas pruebas, combinando estos dos criterios en uno solo.

Se identificaron niños con preferencia manual diestras y zurda cuando predominaban puntajes altos en

la preferencia manual derecha mayor a 3 y mayor a 5, en la prueba de pinchado como en la prueba de golpeteo. Pero para identificar niños con preferencia manual mixta, se consideraban los criterios cuando presentaban puntajes iguales o bien cuando en alguna de ellas se presentaban puntajes diferentes pero con una diferencia de menos 3 y menos 5 ya sea solo en una de ella o en ambas pruebas de pinchado y golpeteo.

Con estos criterios se encontró una distribución de 143 (54.4%) niños con preferencia manual diestras por las dos pruebas, así como 35 (13.3%) niños con preferencia manual zurda por ambas pruebas y 85 (32.3%) niños con preferencia manual mixta (Ver tabla 3).

**Tabla 3. Clasificación total de la preferencia manual con los criterios de la prueba de pinchado y la prueba de golpeteo**

Preferencia manual	No.	%	% Acumulado
Derechos	143	54.4	54.4
Zurdos	35	13.3	67.7
Mixtos	85	32.3	100.0
<b>Total</b>	<b>263</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>

Finalmente se realizó una distribución de la preferencia manual derecha, zurda y mixta en los grupos de niños desnutridos y con crecimiento armónico. Se partió igualmente de los porcentajes generales de los grupos de niños respectivamente identificados con desnutrición (n = 171) y del grupo de niños con crecimiento armónico (n = 92).

Se identificaron porcentajes altos de una preferencia manual derecha ya establecida en un 52.0% de los niños desnutridos y un 58.7% en los niños con crecimiento armónico.

Se reflejan además, porcentajes altos de niños que presentan una preferencia manual mixta, siendo un 33.9% de niños desnutridos y 29.3% de niños con crecimiento armónico.

Sin embargo, el porcentaje detectado de niños con preferencia manual zurda en ambos grupos, fue de un 14.0% en niños desnutridos y un 12.0% en niños con crecimiento armónico (Ver tabla 4).

## Discusión

Para determinar la asimetría funcional establecida en los niños de 6 a 8 años se utilizó el indicador de preferencia manual. En los resultados se apreció que una gran parte de la población de niños desnutridos presentan manualidad mixta y zurda y menos de manualidad diestra, a diferencia de los niños con crecimiento armónico, en donde se identificó una gran

**Tabla 4. Clasificación total de la preferencia manual en niños desnutridos y con crecimiento armónico**

Preferencia manual	Desnutridos		Crecimiento armónico		Total	
	No.	%	No.	%	No.	%
Derechos	89	52.0	54	58.7	143	54.4
Zurdos	24	14.0	11	12.0	35	13.3
Mixtos	58	33.9	27	29.3	85	32.3
<b>Total</b>	<b>171</b>	<b>100.0</b>	<b>92</b>	<b>100.0</b>	<b>263</b>	<b>100.0</b>

parte de niños con manualidad diestra y menos porcentaje de manualidad mixta y zurda. Estos datos reflejan que en los niños desnutridos aún no se ha establecido la preferencia manual; por lo tanto, existe una madurez tardía en el establecimiento de las asimetrías funcionales.

Asimismo, Iteya, 1995 (1992), también considera a la preferencia manual como un índice ideal para identificar las diferencias hemisféricas en los niños menores de 8 años edad, a través de la detección de la estabilidad de la manualidad derecha o izquierda tempranamente, o bien mediante la identificación de una manualidad mixta que expresa posible alteración en el desarrollo cerebral. Por su parte, Green (1989), reportó que el porcentaje de zurdos en un grupo social normalmente es de 2% o de 12%, y cuando se incrementa puede ser indicativa de algún alteración cerebral como consecuencia de algún problema neuropsiquiátrico (epilepsia, retraso mental etc.) o como resultado de variables ambientales o culturales (mala alimentación, consumo incontrolado de hormonas etc.). Posteriormente Green (1989) reportó que el porcentaje normal de la preferencia manual mixta en las poblaciones menores de 5 años es del 2.4% y de un 2.0% para edades mayores, y especificó que porcentajes mayores en ambas poblaciones, puede ser considerado como un indicador de posibles alteraciones en el funcionamiento cerebral por diversos factores ambientales y culturales.

Aunque en el grupo de niños desnutridos se hayan encontrado niños con preferencia manual zurda, no se debe de considerar como una alteración producto de la desnutrición, puesto que reportes de la literatura [Soper, (1986) y Green (1989)], indican que existen zurdos no patológicos, porque son producto de factores genéticamente establecidos, y hereditarios o por factores socioculturales y zurdos patológicos, determinados por algún daño cerebral producto de factores ambientales y hormonales (Désieré, 1994 y De la Fuente, 1994).

En el estudio se encontraron diferencias por edad y sexo en la preferencia manual, demostrándose que

los niños desnutridos de 6 años aún no contaban con una adecuada estabilidad con la manualidad diestra, mientras que en los niños de 7 y 8 años ya estaba normalmente establecida, a diferencia de los niños con crecimiento armónico que presentaron una preferencia manual establecida desde los 6 años, detectándose un mayor retraso en las niñas desnutridas que en los niños, a diferencia de los niños con crecimiento armónico en donde ambos presentaban por igual su estabilidad en la preferencia manual.

Igualmente Mirón, (1981) demostró que entre más temprana sea la edad en que se establezca la preferencia manual mayores serán las reorganizaciones funcionales del niño, y proponen que a mayor edad, mayor madurez en las asimetrías funcionales. Plantea además que si las asimetrías funcionales se establecen antes de los 6 años de edad los niños no sufrirán cambios desde los 6 a 12 años; contrariamente, si existe un retraso y se establece a partir de los 6 años, los niños están más propensos a cambios en su preferencia manual.

### Conclusión

Para identificar la asimetría funcional en los niños escolares se utilizó como indicador de mediación la Preferencia manual, evaluada mediante las pruebas de preferencia manual de Pinchado y golpeteo para niños.

Con los resultados de ambas pruebas se distribuyeron los niños de acuerdo a su preferencia manual establecida en el momento del estudio, ubicándolos en tres categorías Derecha, Zurda y Mixta, para su distribución se consideraron los siguientes criterios de evaluación:

Para ubicarlos en el grupo de diestros, los niños deberían de presentar una preferencia manual definida y bien establecida con la mano derecha,

Para identificar niños con preferencia manual Mixta, deberían de presentar una variabilidad, inconsistencia de las respuestas tanto de la mano derecha como de la izquierda.

Finalmente para identificar niños con preferencia manual zurda, se consideraron a los niños que presentaran una preferencia manual establecida con la mano izquierda, ya sea como producto de una inestabilidad, o como resultado de algún daño en el funcionamiento cerebral o bien por una preferencia manual genéticamente bien establecida.

A pesar de la variabilidad en la distribución de los porcentajes en los niños desnutridos, la cual no fue significativamente menor en relación con el grupo

con crecimiento armónico, lo que significa, por lo tanto, que la inestabilidad de la preferencia manual puede ser producto de la desnutrición.

### Bibliografía

- CRAVIOTO, J. y ARRIETA-MILLÁN R. (1984). "Desnutrición y desarrollo Mental". *Cuadernos de nutrición*. DIF. Mayo-Junio. No. 3: 17-32.
- DÉSIERÉ M. (1994). *Las bases de la salud*. Capítulo I. Riesgos de la alimentación tradicional. *Las claves de la nutrición* Segunda edición, Barcelona. IBIS. 19-55.
- GABBAD, C. (1993). Foot laterality during childhood: a review. *International Journal of Neuroscience*. Oct. 72 (3-4): 175-82.
- CHÁVEZ, A. (1979). *Nutrición y desarrollo infantil*. México, Interamericana.
- DE LA FUENTE RAMÓN. (1994). *Psicología Médica*. Nueva Versión. México, Fondo de Cultura Económica. 105 - 172.
- GESCHWIND, N. MD and GALABURDA, A.MD. (1985). Cerebral Lateralization. Biological Mechanisms, Associations, and Pathology: I, II and III. A Hypothesis and a program for research. *Arch Neurol*. May, (42): 428-654.
- GREEN, F.M; SATZ, P; SMITH, CH, and NELSON, L. (1989). Is There Atypical Handedness in Schizophrenia?. *Journal of Abnormal Psychology*. 98 (1): 1-5.
- HESSE H. J. (1999). *La desnutrición proteico-calórica y el sistema nervioso*. Memoria de la X semana Científica de la Universidad Nacional Autónoma. Honduras. 1999, 1-15.
- ITEYA, M; GABBARD, C. y HART, S. (1995). Limb laterality and motor proficiency in children. *International Journal of Neuroscience*. Dec. 83 (3-4): 275-9.
- KINSBOURNE, M. y COOK, J. (1971). "Generalized and lateralized effects of concurrent verbalization on a unimanual skill". *Quarterly Journal of Experimental Psychology*. (141): 55-66.
- KIMURA, D. (1973). "The asymmetry of the human brain". *Scientific American*. (228): 70-80.
- KOENIG, O. (1989). Hemispheric Asymmetry in the analysis of Stroop stimuli: a Developmental approach. *Developmental Neuropsychology*. 5 (2 & 3): 245-260.
- LARRY B. J. y POLLITT E. (1996). Desnutrición, pobreza y desarrollo intelectual. *Investigación y Ciencia*. Abril, 4-10.
- MYRON. W. (1981). Nutrición, ambiente y desarrollo cerebral. *Información Científica y Tecnológica*. Junio. 3 (46): 4-7.
- POLLITT E. (1995). The relationship between undernutrition and behavioral. Development in Children. *Suplemento del Journal of Nutrition*. Agosto. 125 (85): 1-18.
- SPRINGER, S.P. y DEUTSCH, G. (1984). Cerebro izquierdo, cerebro derecho. Gedisa. Barcelona. 15-229.
- SOPER, H. V., SATZ, P., ORSINI, D. L. (1986). Handedness Patterns in Autism Suggest Subtype. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 16 (2): 155-167.

# Situación actual de la atención a niños con aptitudes sobresalientes en México

ENTREVISTA CON ILIANA PUGA VÁZQUEZ<sup>1</sup>



*Cuando se habla de niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes ¿a qué se está haciendo referencia?*

A aquellos niños, niñas y jóvenes capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico y/o deportivo. Estos alumnos, por presentar necesidades específicas, requieren de un contexto facilitador que les permita desarrollar sus capacidades personales y satisfacer sus necesidades e intereses para su propio beneficio y el de la sociedad.

*¿Cuáles son los sustentos teóricos de este concepto?*

Los planteamientos teóricos que dan sustento a la concepción que estamos manejando acerca del niño y joven con aptitudes sobresalientes provienen de modelos socioculturales como el de Tannenbaum y Gagné, principalmente, y de otro que está más orientado al logro como el planteado por Renzulli.

Adoptar una postura de esta naturaleza significa que estamos convencidos de que el éxito personal, social y laboral de un sujeto, no depende exclusivamente de las características personales sino, sobre todo, de las condiciones que ofrece el contexto en el que ésta se desarrolla. En este sentido, la interacción entre ambos factores, el individual y el ambiental, es lo que permite que una persona se comporte de una manera u otra. También es cierto que, así como el comportamiento puede variar de acuerdo al tipo de interacción, esto conlleva a considerar que el poseer aptitudes sobresalientes no es una condición estática sino, por el contrario, es una condición que se

puede ir alimentando y potenciando conforme la persona reciba se vea estimulada para ello.

Asimismo, estos planteamientos conllevan a considerar que cada persona es única e irrepetible, aún cuando manifieste la misma aptitud sobresaliente que otra persona de la misma edad, sexo y condición social; de ahí la importancia de realizar propuestas educativas que respondan a las particularidades de cada alumno.

*Los padres y maestros se inclinan a pensar que esta población debería ser atendida en escuelas especiales para ellos. En su opinión realmente ¿qué le aporta al niño y joven con aptitudes sobresalientes la integración educativa?*

Desde 1996 estamos impulsando y fortaleciendo el trabajo de integración educativa en México, por interés de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública. Por tanto, estamos convencidos y tenemos constancia, de que la integración educativa de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas con la discapacidad o con otro factor como las aptitudes sobresalientes beneficia no sólo al alumno integrado, sino también al resto de los alumnos. Esto por múltiples razones, entre las cuales podría mencionarse la posibilidad de que al pertenecer a un grupo en el que sus integrantes, incluido el alumno o la alumna con aptitudes sobresalientes, presentan fortalezas y debilidades distintas, intereses y estilos para aprender que les hacen buscar formas de trabajo también diversas, esto hace que su motivación hacia el aprendizaje resulte de una gran utilidad para que cada uno de los alumnos participe en el desarrollo de las tareas conforme a sus propias posibilidades,

<sup>1</sup> Coordinadora del Proyecto de investigación e innovación: Un modelo de intervención educativa para alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes, de la Secretaría de Educación Pública.

de tal manera que todos y cada uno de los involucrados trabajen en un clima de confianza, respeto y ayuda mutua.

Por el contrario, al permanecer estos chicos en centros de educación especial en donde se concentran a personas por compartir los mismos intereses y capacidades, puede favorecer el desarrollo de sus habilidades y destrezas, pero no va a permitirle tan fácilmente poder colaborar, realizar un papel de monitor, ayudar, y también aprender y enriquecerse en otras áreas de su desarrollo personal que sólo la interacción con la diversidad puede ofrecer.

*¿Cuál es la importancia social de la atención a niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes?*

La importancia de atender a los niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes es poder contribuir en el logro de su desarrollo integral y pleno, a través del ofrecimiento de una educación que se preocupe por respetar a la diversidad, por ofrecer propuestas equitativas y de buena calidad. Poder alcanzar estos propósitos educativos, permitirá que estas personas se apropien de las herramientas necesarias para convertirse en personas que manifiesten sus capacidades en cualquiera de los campos de acción por los que hay mostrado sus preferencias y, de esta manera, colaboren y participen activamente en el progreso de la sociedad.

*¿Cuáles son los motivos que llevaron a la creación de la atención a niños con capacidades y aptitudes sobresalientes, a su desaparición en los proyectos educativos y a nuevamente su reincorporación e incluso una de sus prioridades en el programa de fortalecimiento?*

A mi parecer, y por lo que se reporta en los documentos que hablan sobre la evolución de la educación especial en México, considero que tiene mucho que ver las políticas educativas. Cada administración trae consigo planteamientos y propósitos educativos que pueden variar de un periodo a otro y que, por tanto, pueden llegar a afectar el transcurso de los acontecimientos. En cuanto al tema que nos ocupa, un momento trascendental en el sistema educativo que marcó el rumbo que había que tomar la educación especial, ocurrió en 1993. En este año la educación especial reorientó su enfoque y, por consiguiente, la manera como hasta esa fecha venía operando sus servicios. Las unidades de atención para los alumnos con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes

(CAS), que en ese momento eran las que se ocupaban de atender a los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes, prácticamente desaparecieron por tener que reorganizarse para conformar lo que ahora son las Unidades de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER). Las USAER atienden a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales asociadas con discapacidad o con otro factor, y no sólo a los alumnos con aptitudes sobresalientes. Estas unidades, al no contar con los elementos teórico-prácticos necesarios para brindar atención a esta población, en su mayoría se limitaron a apoyar al resto de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Sin embargo, en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, se reconoce como una de sus principales metas, la necesidad de diseñar un modelo de atención que responda a las necesidades específicas de estos alumnos. Por ello, el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa asume este compromiso, también como una de sus metas prioritarias a cumplir.

*¿Actualmente hacia donde va el proyecto, cual es la visión a futuro y qué logros se esperan alcanzar a corto, mediano y largo plazo?*

El proyecto que coordino y que se denomina *Proyecto de investigación e innovación: un modelo de intervención educativa para alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes* se encuentra en su tercer fase de desarrollo, la de implementación y evaluación, que consiste en la puesta en marcha de la propuesta durante el ciclo escolar 2004-2005 en diez entidades del país: Campeche, Colima, Durango, Guanajuato, Hidalgo, Nayarit, Quintana Roo, San Luis Potosí, Sinaloa y Yucatán. Cada una de estas entidades desarrollará y dará seguimiento al trabajo en cinco escuelas de educación primaria ubicadas en zonas urbanas, urbano marginales y rurales.

Se espera que la propuesta de intervención educativa sea efectiva, básicamente, en tres ámbitos del trabajo educativo: la detección; la identificación de fortalezas y debilidades de los alumnos y la determinación de los apoyos que será necesario incorporar en el proceso educativo; y la aplicación de las estrategias didácticas pertinentes que favorezcan el enriquecimiento del quehacer educativo.

Una vez que se haya evaluado la propuesta a lo largo de todo el año escolar 2004-2005, podremos hacer los ajustes necesarios para mejorarla y, de es-

ta manera poder ampliar la experiencia en otras entidades del país, como parte de los lineamientos generales planteados por el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa.

*¿Cuáles son las necesidades de los docentes para la atención a esta población?*

En un diagnóstico que llevamos a cabo como una de las fases que componen el proyecto, pudimos identificar que los profesores de educación especial y regular no tienen mucha claridad acerca de lo que significa la integración educativa y cuáles son sus implicaciones; también se pudo observar que no cuentan con los elementos conceptuales y prácticos que les permitan comprender el comportamiento de un alumno sobresaliente y responder acertadamente a sus requerimientos, desde su detección hasta la intervención educativa propiamente dicha.

Aunado a lo anterior, existe la creencia, bastante generalizada, acerca de que el niño o niña con estas características son alumnos autosuficientes en su proceso de aprendizaje, de ahí que también se crea que son alumnos que no pueden presentar necesi-

dades educativas especiales como cualquier otro alumno que no recibe la respuesta educativa que requiere.

Un aspecto de suma importancia en el quehacer educativo, y que aún no logra consolidarse, es el trabajo colaborativo y conjunto. En las escuelas del país aún no existe una cultura que promueva este tipo de trabajo, sobre todo si se trata del trabajo colaborativo que debe existir entre educación especial y regular en todo proceso de integración educativa.

*¿Cuáles son las repercusiones personales, sociales, políticas y económicas de la no atención a esta población?*

Si la población con aptitudes sobresalientes no recibe la educación que requiere para desarrollarse de una manera integral, no sólo se estará afectando su desarrollo personal en los distintos ámbitos de su vida, sino también afectará al desarrollo de un país que está en vías de alcanzar un mayor progreso. Si estas personas no son atendidas como es debido, se estarán desaprovechando sus potenciales en cualquiera de los campos en donde pudieron haber sido unas personas destacadas y, en consecuencia, alcanzar dicho progreso a un ritmo mucho menor.

# ***Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares***

ROGELIO ZAMBRANO GUZMÁN, MARTHA PATRICIA ORTEGA MEDELLÍN



ALFREDO FURLÁN MALAMUD, CLAUDIA L. SAUCEDO RAMOS Y BAUDELIO LARA GARCÍA (COORDINADORES). Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México, 2004, 245 pp.

**E**l tema de la indisciplina y la violencia en las escuelas ha sido documentado y analizado ampliamente en algunos países europeos y en los Estados Unidos. En los años recientes, podemos encontrar publicaciones especializadas en español, principalmente en España y Argentina; sin embargo, en México probablemente este es el primer libro que se dedica al tema. A través de sus páginas "...se ofrecen un conjunto de miradas acerca de la disciplina y la violencia en las escuelas que proponen académicos que laboran en diversas instituciones universitarias..." (p.13). Los autores están convencidos que no hay respuestas únicas al abanico de preguntas que los interesados en estos fenómenos pudieran plantear, ya que se trata de la interpretación de un problema muy complejo que requiere de múltiples miradas y acercamientos.

En la introducción, los coordinadores de la obra diferencian la indisciplina de la violencia en virtud de que cada una tiene expresiones, alcances e implicaciones diferentes, en coincidencia con autores que también establecen esta distinción. En las reflexiones que desarrollan, analizan lo que denominan los tres dilemas centrales que la indisciplina y la violencia escolar comparten: a) la dificultad de abordar la indisciplina y la violencia a partir de definiciones únicas, simplistas o que no contemplan el dinamismo y diversidad que existen en las escuelas; b) el proble-

ma de abordar los actos de indisciplina y de violencia de manera aislada, sin contemplar relaciones de conjunto; c) el no dar la voz a los actores implicados, principalmente a los alumnos. Esta parte del libro contribuye a una contextualización conceptual y a tener un acercamiento resumido del contenido de los trabajos incluidos.

El cuerpo principal de la obra esta dividida en dos grandes apartados. El primero, "Los escenarios de construcción de la indisciplina y la violencia", integra siete artículos, y el segundo, "Reflexiones y propuestas de intervención" contiene cinco. La idea de los coordinadores, siguiendo a Imberti (2001), fue "...combinar las miradas para no quedarnos con el enfoque que más nos agrada, sino con el objeto de construir una visión compleja de los temas que nos ocupan" (p. 20). Así, la vinculación entre los artículos es que se aborda el asunto desde diferentes perspectivas y en sus distintas manifestaciones ya que por el momento no existe un marco teórico metodológico único para acercarnos a esta compleja realidad.

De conjunto de trabajos, tres artículos, apoyándose en metodología con enfoque cualitativo, buscan dar la palabra a los alumnos para entender cómo participan y experimentan determinadas situaciones de indisciplina y violencia en la escuela. Los cuatro siguientes abordan elementos de las estructuras escolares y de las prácticas en las cuales cotidianamente se construyen procedimientos de detección y sanción de las acciones, formas de regular los acontecimientos, maneras de integrar tradiciones y movimientos que caracterizan las relaciones en el aula. Dos artículos desarrollan reflexiones teóricas con el propósito de aportar ingredientes para identificar algunos campos de discusión y los tres artículos finales se ubican en la línea de proponer programas de intervención para manejar la indisciplina y la violencia en las escuelas.

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



1. *Revista de Educación y Desarrollo* publicará 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 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 (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 tradicional a la dirección de la revista. En ese caso, se enviará un original y tres copias en papel, más el diskette con el o los archivos correspondientes.

4. Al recibir el trabajo propuesto, *Revista de Educación y Desarrollo* acusará recibo vía correo electrónico. 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, dirección electrónica, teléfono de contacto y otros datos generales de identificación. Los trabajos que no cumplan esta norma 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 dos cuartillas y deberán comentar un libro o producción editorial de reciente aparición. Las cuartillas deben ser mecanografiadas a doble espacio, utilizando la fuente times new roman o arial de 12 puntos, con un mar-

gen de 2.5 centímetros por los cuatro lados y con las páginas numeradas. Sólo excepcionalmente se admitirán originales que sobrepasen la extensión recomendada.

6. Para la presentación del trabajo, el autor o los autores deberán seguir las normas 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, sus teléfonos, faxes y correos electrónicos, así como cualquier otro dato que facilite su localización.

7. Los gráficos y figuras 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. Los pies de las figuras deberán escribirse a máquina en hoja aparte, con la misma numeración que las figuras correspondientes. Se debe especificar el formato del archivo de imagen enviado.

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

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.

10. Las referencias bibliográficas 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).
- 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 cursivas (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 posibilidad de incluir o modificar títulos, subtítulos, ladillos, etc. por motivos de diseño y maquetación.
  12. Los trabajos se someterán a un proceso de evaluación ciega por parte de dictaminadores de instituciones externas, 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.
  13. Los autores de los trabajos publicados recibirán dos ejemplares del número correspondiente.
  14. 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.

## En portada **Rufino Tamayo**

---



Rufino Tamayo  
*Capítulo II*, 1989, litografía, 32.8 x 25.3 cm  
De la serie *Apocalipsis de San Juan*

Uno de los más exquisitos y refinados trabajos seriados que Rufino Tamayo realizó en su larga y productiva trayectoria de artista gráfico es, sin duda, el grupo de quince litografías con que ilustró el *Apocalipsis de san Juan*, libro editado por el Club Internacional de Bibliophile Jarspad, Polus & Cie., casa editorial de gran prestigio afincada en París.

El *Apocalipsis de san Juan* forma parte de una colección de libros ilustrados por artistas contemporáneos. Once de las litografías son de un formato de 32.9 x 25 cm y cuatro más, que representan a los jinetes del Apocalipsis son de formato doble, es decir, de 32.9 por 50 cm.

En esta obra Tamayo renunció a la fuerte carga argumental que se describe en algunas de las escenas centrales del último libro canónico del Nuevo Testamento. En su Apocalipsis no hay elementos litúrgicos de los que se mencionan en el corpus del texto, ni tronos ni candelabros son reconocibles en estas litografías; lo que sí captó el pintor para dejar registrado en las ilustraciones fueron los desastres cósmicos y los prodigios astrales ordenados por el Todopoderoso para castigo de los hombres.

No interesaron al artista tampoco los personajes con lenguas de espada, las mujeres vestidas de sol y con alas de águila, los coros multitudinarios de bienaventurados, ni las huestes de ángeles vengadores que habían fascinado a Alberto Durero cuando realizó sus notables xilografías para ilustrar este mismo texto.

Ni siquiera tuvo en mente a la seductora prostituta que encarna la ciudad de Babilonia, y que para Jo-

sé Clemente Orozco había sido motivo de la creación de uno de sus personajes más fuertes y mejor perfilados, plasmado en los murales realizados en la iglesia de Jesús en la ciudad de México, donde el muralista jalisciense trató este mismo tema.

A cambio, el “sol negro y apagado como un vestido de pelo”, “la luna del color de la sangre”, “las estrellas cayendo como higos”, “los fuegos devorándolo todo”, “los astros eclipsados”, sí tuvieron cabida en la imaginación del artista para rememorar el enigmático texto que contiene terribles profecías, escrito en la isla de Patmos, situada en la costa de Asia Menor, cerca de Mileto, entre los años noventa y noventa y cinco de nuestra era.

(JUAN CARLOS PEREDA)