

Revista de EDUCACIÓN y DESARROLLO

Centro Universitario de Ciencias de la Salud
Universidad de Guadalajara

Número 40 / Enero-marzo de 2017



ISSN: 1665-3572

Revista de Educación y Desarrollo ■ Número 40 ■ Enero-marzo de 2017

- Intervenciones en psicopedagogía clínica: el taller clínico-narrativo
- Las TIC en la normatividad que rige las prácticas docentes y la permanencia de los docentes de primaria en México
 - Empatía y gestión de conflictos en estudiantes de secundaria y bachillerato
 - Percepción de crianza parental y maltrato escolar en adolescentes mexicanos
 - Bienestar laboral de los académicos adultos mayores
- Aprendizaje de la Enfermedad Pulmonar Obstructiva Crónica utilizando Aprendizaje Basado en Problemas
 - Diseño y validación de la Escala de Desarrollo de la Identidad en Jóvenes Universitarios
- Factores asociados al estatus irregular en estudiantes de Medicina
 - La formación de sujetos reflexivos
- La familia y la construcción de los proyectos escolares de los hijos: un estudio de caso



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Mtro. Itzcóatl Tonatiuh Bravo Padilla
Rector General

Dr. Miguel Ángel Navarro Navarro
Vicerrector Ejecutivo

Lic. Alfredo Peña Ramos
Secretario General

CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA SALUD

Dr. Jaime Andrade Villanueva
Rector

Mtro. Rogelio Zambrano Guzmán
Secretario Académico

Mtra. Saralyn López y Taylor
Secretaria Administrativa

Comité científico editorial:

MÉXICO

Centro Universitario de Ciencias de la Salud

Mtra. Irma Susana Pérez García (CUCS-UdeG)

Dra. Maritza Alvarado Nando (CUCS-UdeG)

Universidad Virtual

Mtra. Ana Rosa Castellanos Castellanos (*Universidad Virtual*)

Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades

Dr. Ricardo Romo Torres (CUCSH)

Dr. Luis Vicente de Aguinaga Zuno (CUCSH)

Dra. Sara Catalina Hernández (CIPS. *Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales SE Jalisco*)

Dra. Alma Vallejo Casarín (*Universidad Veracruzana*)

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

ESPAÑA

Dra. Teresa Gutiérrez Rosado (*Universidad Autónoma de Barcelona*)

Dr. Enric Roca Casas (*Universidad Autónoma de Barcelona*)

Dr. Jaume Sureda Negre (*Universitat de les Illes Balears*)

Dr. Rafael Jesús Martínez Cervantes (*Universidad de Sevilla*)

Dra. María Xesús Froján Parga (*Universidad Autónoma de Madrid*)

Dra. África Borges del Rosal (*Universidad de La Laguna, Campus Guajara*)

COSTA RICA

Mtra. Irma Arguedas Negrini (INIE-*Universidad de Costa Rica*)

ARGENTINA

Mg. Ariana De Vincenzi (*Universidad Abierta Interamericana*)

Revista de EDUCACIÓN y DESARROLLO

Centro Universitario de Ciencias de la Salud
Universidad de Guadalajara
Número 40 / Enero-marzo de 2017. ISSN: 1665-3572

DIRECTORIO

Director y editor general:

Baudelio Lara García

Mesa de redacción:

Fabiola de Santos Ávila

Raúl Romero Esquivel

Jorge Martínez Casillas

Asesor editorial:

Juan Pablo Fajardo Gallardo

Asesora artística:

Lorena Peña Brito



La *Revista de Educación y Desarrollo* es una publicación trimestral. Publica artículos científicos que constituyan informes de bibliográficas referidos a cualquier ámbito de la educación para la salud, la psicología educativa y, en general, las ciencias de la educación. Los trabajos enviados deberán ser originales, inéditos y no estar simultáneamente sometidos a un proceso de dictaminación por parte de otra revista.

Todos los artículos publicados son sometidos a arbitraje por un mínimo de tres evaluadores externos (*peer review*). 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.

La *Revista de Educación y Desarrollo* está incluida en los siguientes índices y bases de datos: LATINDEX, PERIODICA, CLASE, IRE-SIE, Google Académico, Ulrich's International Periodical Directory (Directorio Internacional de Publicaciones Periódicas y Seriadas Ulrich), IMBIOMED (<http://www.imbiomed.com>) y en el Servicio de Información y Documentación de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Ciencia y la Cultura.

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

Este número se publica con el apoyo del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. Sierra Nevada 950, puerta 16, edificio "I", 1er. nivel, Guadalajara, Jalisco, México. Código postal 44340. Tel./Fax (01) (33) 10.58.52.00, ext. 33857. http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/ E-mail: baulara@yahoo.com, con copia a: baulara@redudg.mx Diseño y diagramación: Cuauhtémoc Vite, *ViteArte*.

Tiraje: 1,000 ejemplares. Fecha de impresión: Diciembre de 2016.

Contenido / Summary

Presentación / Presentation	3
Artículos originales / Original articles	
 Intervenciones en psicopedagogía clínica: el taller clínico-narrativo [Clinical Psycho-Pedagogy Interventions: The Clinical Narrative Workshop] Alicia Kachinovsky y Michel Dibarboure	5
 Las TIC en la normatividad que rige las prácticas docentes y la permanencia en el servicio de los profesores de primaria en México [The ICTs in the Regulations that Rules the Teaching Practices and the Permanence in the Service of the Teachers of Primary in Mexico] Blanca Araceli Rodríguez Hernández y María Guadalupe Veytia Bucheli	15
 Empatía y gestión de conflictos en estudiantes de secundaria y bachillerato [Empathy and Conflict Management in Middle and High School Students] Alejandro César Antonio Luna-Bernal y Alejandra De Gante-Casas	27
 Percepción de crianza parental y maltrato escolar en una muestra de adolescentes mexicanos [Perception of Parenting Styles and Bullying in a Sample of Mexican Adolescents] Martha Angélica Delgado-Luna, Ana María Chávez-Hernández, Francisco Manuel Rodríguez-Huerta, Luis Fernando Macías-García y Alejandro Klein-Caballero	39
 Bienestar laboral de los académicos adultos mayores: una aproximación [Labor Wellbeing of the Elderly Academics: An Approach] Samana Vergara Lope Tristán y Sebastián Figueroa-Rodríguez	51
 Aprendizaje de la Enfermedad Pulmonar Obstructiva Crónica utilizando Aprendizaje Basado en Problemas. Un estudio comparativo [Learning of Chronic Obstructive Pulmonary Disease using Problem Based Learning. A Comparative Study] Mayra Ofelia Loera-Ramírez y Haydeé Parra-Acosta	61
 Diseño y validación de la Escala de Desarrollo de la Identidad en Jóvenes Universitarios-EDIJU [Design and Validation of the Identity Development Scale on Young College Students] Julio César Verdugo-Lucero, Jorge Guzmán-Muñiz, Norma Angélica Moy-López, Roberto Montes-Delgado y Claudia Verónica Márquez-González	67
 Factores asociados al estatus irregular en estudiantes de Medicina [Associated Factors with Irregular status in Medicine Students] Sandra Rosales-Gracia, Víctor Manuel Gómez-López y José Luis García-Galaviz	77
 La formación de sujetos reflexivos [The Formation of Reflective Subjects] Policarpo Chacón-Ángel y Jaime Melchor Aguilar	85
 La familia y la construcción de los proyectos escolares de los hijos: el caso de una tapatía de la primera mitad del siglo XX [Family and the Construction of the Children Schools Expectations: the Case of a Mexican Woman of the First Half of Twenty Century] Luciano Oropeza Sandoval	93
Normas para la recepción de colaboraciones en la Revista de Educación y Desarrollo	100

Presentación

En el primer artículo de este número, Kachinovsky y Dibarboure exponen e ilustran un dispositivo de intervención de la psicopedagogía clínica, el taller clínico-narrativo, que ha sido instrumentado en espacios escolares de Argentina cuya población infantil se caracteriza por la pobreza del medio social de pertenencia y un menoscabo del desempeño escolar. Dicho dispositivo ha sido objeto de investigaciones que hoy permiten compartir resultados auspiciosos de la herramienta clínica en cuestión y conclusiones teóricas relevantes sobre los procesos de decodificación del lenguaje escrito (comprensión lectora). Según la tradición rioplatense, la psicopedagogía clínica es concebida como subdisciplina que adopta el marco teórico psicoanalítico y aborda la dimensión subjetiva del hecho educativo, desde el punto de vista de los factores psíquicos que condicionan los procesos de simbolización. Los problemas de aprendizaje son comprendidos desde una perspectiva que los liga a la dinámica del conflicto psíquico. Se destaca la lectura como experiencia subjetivante, que favorece procesos de simbolización, a efectos de re-ensamblar antiguas conexiones o de crear nuevos enlaces cuando se han producido fracturas a este nivel. Se describe la dinámica del taller clínico-narrativo y las funciones de quien lo coordina.

Por su parte, Rodríguez Hernández y Veytia Bucheli presentan una revisión de la normatividad curricular sobre las TIC en relación con las prácticas docentes y la permanencia en el servicio de los profesores de primaria en el contexto de la reforma educativa en México. Su objetivo es mostrar que hay inconsistencias entre la formación que recibieron los profesores, las exigencias que plantean sus prácticas docentes para el uso de las TIC y los instrumentos que evalúan su permanencia en el servicio. El *Plan de Estudios 2011* y el INEE parecen suponer que los docentes utilizan las tecnologías tanto con fines didácticos como de profesionalización. Sin embargo, los programas de formación inicial y continua revisados contradicen ese supuesto. Sostienen que es urgente atender las necesidades de los profesores en cuanto al uso de las tecnologías, principalmente de quienes se formaron con planes de estudio distintos al vigente.

Luna-Bernal y De Gante-Casas analizaron las relaciones entre la empatía y los estilos que emplean los adolescentes al gestionar los conflictos interpersonales que se les presentan con sus compañeros de escuela. En el marco teórico se consideraron tres estilos de gestión de conflictos: enfocado en uno mismo, en la otra parte y en el problema; así como una perspectiva multidimensional de la empatía que contempla dimensiones afectivas (preocupación empática y malestar personal) y cognitivas (toma de perspectiva y fantasía). La muestra (N = 403) estuvo compuesta por estudiantes de secundaria y bachillerato con edades entre 11 y 19 años. Los participantes respondieron el Cuestionario sobre Estilos de Mensajes en el Manejo de Conflictos (Conflict Management Message Style Instrument, CMMS) y el Índice de Reactividad Interpersonal (Interpersonal Reactivity Index, IRI). En los resultados, se identificaron diferencias significativas por género, edad y nivel escolar. Se discuten estos y otros resultados tomando en consideración la literatura contemporánea sobre empatía y gestión de conflictos en la adolescencia.

Delgado-Luna y colaboradores, afirman que la crianza parental es la primera tarea formativa y estructurante de interacciones, valores y habilidades sociales. En este contexto, presentan los resultados de un estudio que relaciona la percepción de estudiantes sobre su crianza parental y el rol que ocupan en el maltrato escolar entre pares. La muestra probabilística estuvo constituida por 476 estudiantes de dos escuelas secunda-

rias de Guanajuato, México. Se aplicaron el Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales, y la Escala de Percepción de Crianza para jóvenes. Se obtuvieron 4 diferencias estadísticamente significativas entre las variables y se analizan las implicaciones para la prevención universal y selectiva.

Para Vergara-Lope Tristán y Figueroa-Rodríguez existe evidencia de una relación entre el bienestar laboral de los académicos y el logro de metas en instituciones de educación superior. Sin embargo, estas investigaciones no han considerado suficientemente el tema del envejecimiento de la planta docente. Su objetivo fue describir algunos indicadores de bienestar laboral de los académicos adultos mayores de la Universidad Veracruzana, así como analizar factores demográficos y laborales asociados. Participaron 106 académicos de 60 años y más de diversas áreas. Se utilizó una encuesta sobre bienestar laboral con tres apartados: condiciones laborales, satisfacción de las condiciones laborales y satisfacción laboral. En los resultados resaltan el alto valor que dan al contacto con los alumnos y al trabajo frente a grupo; la percepción de discriminación por edad y su situación laboral están relacionadas con su bienestar laboral.

Loera-Ramírez y Parra-Acosta realizaron un estudio comparativo para evaluar el aprendizaje temático de la Enfermedad Pulmonar Obstructiva Crónica, contrastando las estrategias del aprendizaje basado en problemas y el método tradicional de enseñanza. Sus resultados indican que el aprendizaje fue más significativo en el grupo donde se aplicó el aprendizaje basado en problemas en comparación con el método convencional.

Julio César Verdugo-Lucero y cols., presentan los resultados de un estudio para establecer la validez y la confiabilidad de la Escala de Desarrollo de la Identidad en Jóvenes Universitarios (EDIJU). La EDIU se aplicó a una muestra no probabilística intencional integrada por 222 participantes, estudiantes de licenciatura de una universidad pública estatal. Los resultados indican una confiabilidad alta de .87 de Alpha de Cronbach; la escala final contiene 26 ítems distribuidos en 6 dimensiones. Concluyen que la prueba presenta validez y confiabilidad para medir la integración y desarrollo de la identidad en jóvenes universitarios.

Rosales-Gracia, Gómez-López y García-Galaviz analizan algunos factores asociados al estatus irregular de estudiantes de Medicina en una escuela privada. Se estudiaron 336 alumnos, de los cuales se agruparon 168 en irregulares y 168 en regulares. Los factores asociados fueron: ser foráneo, haber reprobado alguna materia durante el bachillerato, tener poco interés por el estudio, mala relación con el profesor y frecuencia de estudio.

Chacón-Ángel y Melchor Aguilar presentan un ensayo en el que relacionan las categorías de conciencia, pensamiento y reflexión como constructos relacionados con la apropiación de la realidad en el contexto de la formación de sujetos reflexivos. La tesis principal es que el pensamiento reflexivo es un proceso que no puede generarse de manera aislada de otros procesos como la transformación de la conciencia y la generación del pensamiento.

Finalmente, Oropeza-Sandoval presenta un estudio de caso a través de una historia de vida donde se expone una trama familiar que busca mostrar cómo se construyeron las expectativas educativas de algunas mujeres en la ciudad de Guadalajara durante la primera mitad del siglo XX. A través de la organización de la vida familiar se describe la manera como la madre inculca valores y creencias que no sólo tienden a delinear los patrones de género convencionales, sino también aspiraciones que superan las posibilidades de desarrollo social establecidas para la mayoría de las mujeres de los años treinta en esa ciudad.

La portada de este número está ilustrada con obra de Raúl Cuevas (Guadalajara, Jalisco, 1993). Se trata de *Encino. Malos augurios de progreso*, 2016 (35 x 25 cm), acrílico sobre papel algodón. La fotografía es de Nancy Sepúlveda y la reproducción en la portada es cortesía del artista, a quien agradecemos su generosidad.

Intervenciones en psicopedagogía clínica: el taller clínico-narrativo

ALICIA KACHINOVSKY,¹ MICHEL DIBARBOURE²



Resumen

Se expone e ilustra un dispositivo de intervención de la psicopedagogía clínica, el taller clínico-narrativo, que ha sido instrumentado en espacios escolares cuya población infantil se caracteriza por la pobreza del medio social de pertenencia y un menoscabo del desempeño escolar. Dicho dispositivo ha sido objeto de investigaciones que hoy permiten compartir resultados auspiciosos de la herramienta clínica en cuestión y conclusiones teóricas relevantes sobre los procesos de decodificación del lenguaje escrito (comprensión lectora).

Según la tradición rioplatense, la psicopedagogía clínica es concebida como subdisciplina que adopta el marco teórico psicoanalítico y aborda la dimensión subjetiva del hecho educativo, desde el punto de vista de los factores psíquicos que condicionan los procesos de simbolización. Los problemas de aprendizaje son comprendidos desde una perspectiva que los liga a la dinámica del conflicto psíquico. Se destaca la lectura como experiencia subjetivante, favoreciendo procesos de simbolización, a efectos de re-ensamblar antiguas conexiones o de crear nuevos enlaces cuando se han producido fracturas a este nivel. Se describe la dinámica del taller clínico-narrativo y las funciones de quien lo coordina.

Entre los hallazgos detectados por dos investigaciones específicas, se plantea e ilustra la incidencia del conflicto psíquico en las dificultades de lectura de tipo inferencial (conflicto como obstáculo), aunque también se lo propone como facilitador. Se sostiene así como hipótesis teórica de que los problemas de decodificación del lenguaje escrito no puedan reducirse a un conflicto cognitivo o a dificultades en el desarrollo neuropsicológico.

Palabras clave: Psicopedagogía clínica, Taller clínico-narrativo, Simbolización, Conflicto psíquico, Comprensión lectora.

Clinical Psycho-Pedagogy Interventions: The Clinical Narrative Workshop

Abstract

In this paper, an instrument for a clinical psycho-pedagogy intervention is exposed and illustrated: the clinical narrative workshop among a socially deprived and academically weak population. The dynamic and functions of the coordinator of the workshop are also described here. Previous research has shown significant results on clinical narrative workshops, the device has had a successful performance as a clinic tool for a better understanding of the decoding processes in written language (reading abilities).

Clinical psycho-pedagogy is traditionally considered in River Plate countries among practitioners who employ the psychoanalysis framework. It embraces the subjective dimension of the educational issue, therefore, it considers emotional factors as conditioners for the different symbolization processes; thus, reading disabilities are related to psychological conflict dynamics.

Reading is considered not only as a subjectification experience that enables symbolization, but also as a means of movement towards the re-assembling of archaic connections and developing new ones where there has been a fracture in this level. Two specific research studies have highlighted the impact of psychical conflicts over inferred reading (conflict as an obstacle), even though it might also be considered as a facilitator. The hypothesis proposed is that reading disabilities regarding decoding written language cannot always be reduced to cognitive faults or neuropsychological development matters.

Keywords: Clinical Psycho-Pedagogy, Clinical Narrative Workshop, Symbolization, Psychological Conflict, Reading Abilities.

Recibido: 15 de agosto de 2016
Aceptado: 28 de octubre de 2016
Declarado sin conflicto de interés

¹ Facultad de Psicología, Instituto de Psicología Clínica. Universidad de la República. Montevideo, Uruguay. alika@psico.edu.uy

² Facultad de Psicología, Instituto de Psicología Clínica. Universidad de la República. Montevideo, Uruguay. micheld@psico.edu.uy

Introducción

En cuanto a su filiación académica, el presente trabajo se asienta en el Instituto de Psicología Clínica de la Facultad de Psicología (Universidad de la República), dentro del programa “Problemáticas Clínicas de Infancia y Adolescencia”. Desde este enclave institucional se sostiene que en la época actual la vulnerabilidad en la infancia y la adolescencia no sólo deben atribuirse a condiciones de pobreza y exclusión. Son también las lógicas de consumo de la sociedad y los efectos técnico-disciplinares que excluyen la singularidad, los que ponen en riesgo la construcción de la subjetividad. Por ello, se realza y adopta el enfoque clínico de las problemáticas, que permite abordar el sufrimiento psíquico y el malestar subjetivo caso a caso, según su particular entorno y ocurrencia. En esta oportunidad, se expone e ilustra un dispositivo de intervención de la psicopedagogía clínica, que ha sido practicado y examinado en espacios escolares cuya población infantil se caracteriza por la pobreza del medio social de pertenencia y un menoscabo del desempeño escolar. Dicho dispositivo ha sido objeto de exhaustivas investigaciones (mientras se evalúa el artículo se omiten dos referencias bibliográficas con el objetivo de preservar el anonimato), que evidencian efectos auspiciosos de la herramienta clínica en cuestión y conclusiones teóricas relevantes sobre los procesos de decodificación del lenguaje escrito (comprensión lectora).

El programa académico antes mencionado alberga en su seno dos líneas de investigación, una de las cuales, “Problemáticas vinculadas a la educación: abordajes de la psicopedagogía clínica” es cuna de las reflexiones que siguen. El grupo de investigadores en cuestión se aboca a problematizar lo escolar –sus formatos y respectivos procedimientos– como locus de producción de subjetividad que puede potenciar u obstaculizar la inclusión social y la construcción de ciudadanía. Los procesos de transmisión y producción de conocimientos configuran un eje privilegiado de esta línea, que prioriza aquellas fracturas de la producción simbólica que se expresan como fracaso escolar.

Dentro del amplio campo de problemáticas vinculadas a la educación, un foco de atención se ha ubicado en los factores psíquicos que intervienen en el fracaso escolar, fenómeno complejo y multidimensional que suele manifestarse como rendimiento insuficiente, comportamiento conflictivo, ausentis-

mo (asistencia insuficiente y abandono intermitente) repetición, extra edad y desafiliación educativa. La consideración de lo clínico en el fracaso escolar tiene en cuenta que su frecuencia masiva no descende cuando se generalizan las soluciones (v. gr. políticas públicas que ofrecen las mismas alternativas para contextos y aprendices disímiles), porque el fracaso escolar es siempre un fenómeno singular (Kachinovsky, 2012). La ilusión pedagógica de alcanzar el conocimiento, legítima quimera sustentada por la institución del saber, impulsa la búsqueda de técnicas para enseñar mejor o nuevas estrategias para optimizar el aprendizaje. De esta suerte, se afana en crear o reeditar tecnologías educativas de muy diverso tipo y alcance, siempre bajo el icono de la innovación. Y en estas tecnologías se proyecta la esperanza de revertir un problema tan antiguo y persistente como la propia institución que lo acoge. Ello se acompaña de un desconocimiento de la dimensión conflictiva del ser humano, producto de la radical división del sujeto (consciente y preconscious por un lado, inconsciente por otro), lo que en cierta forma hace invisible el malestar que el sujeto padece en su relación con el saber.

Ubicada la problemática del aprendizaje como déficit, ya sea individual o pedagógico, las políticas públicas en materia educativa se orientan a resolver un conflicto de orden cognitivo; descuidan el conflicto psíquico y la singularidad del hecho pedagógico. Por eso, este enfoque refiere al fracaso de *lo* escolar y no *del* escolar, con la intención de intervenir allí donde el fracaso de los programas educativos –en su afán de abarcar, globalizar y masificar– ha borrado o desatendido la singularidad del padecimiento.

En este sentido, abordar el campo de problemas relativos al aprendizaje como expresión de dificultades en los procesos de simbolización de niños escolarizados contribuye a la prevención del riesgo psíquico y social (Schlemenson, 2004), en niños que presentan restricciones simbólicas potenciadas por carencias socioeconómicas y culturales.

La psicopedagogía clínica y el marco teórico de referencia

En el marco de la disciplina psicológica, la psicopedagogía clínica puede ser concebida como una subdisciplina que aborda la dimensión subjetiva del hecho educativo, desde el punto de vista de los factores psíquicos que comprometen y condicionan los procesos de simbolización. Por lo menos en el Río de

la Plata, la psicopedagogía clínica se nutre del corpus teórico psicoanalítico, al que hace dialogar con disciplinas afines.

Se aboca a problemas del eje salud/educación y a otros del eje salud/enfermedad, llevando a cabo procedimientos que se sitúan en ámbitos clínicos y no clínicos. A propósito de estos últimos, destacan por su frecuencia las intervenciones clínicas desarrolladas en espacios escolares. Sus principales objetivos son los siguientes:

- Rescatar la dimensión humanizante de la educación, por oposición a la metáfora del hombre como máquina.
- Promover procesos de restitución identitaria frente al afán homogeneizador de la institución educativa.
- Contribuir a desarticular aquellas lógicas institucionales excluyentes: los afectos/lo intelectual; lo placentero/la obligación; la familia/el establecimiento escolar; las rutinas colaborativas/las producciones individuales; lo creativo/lo reproductivo.
- Abordar los problemas escolares en su condición singular.
- Restablecer la condición del docente como operador subjetivante y modelo identificador.
- Interrogar las zonas de malestar institucional e intervenir en ellas, procurando establecer una nueva relación con el saber y una conciencia del no saber.
- Crear espacios de circulación de la palabra, que procuren la tramitación del malestar de docentes, de aprendices y demás protagonistas.

Por su relevancia y pertinencia, cabe señalar el diagnóstico y tratamiento de niños y adolescentes con problemas de aprendizaje como objetivos y actividades característicos del área profesional de injerencia, mientras los interrogantes clínicos son el punto de partida de las investigaciones desarrolladas en el ámbito académico.

En lo que respecta a niños y adolescentes, ofrece un extenso menú de propuestas diagnósticas y terapéuticas (individuales y grupales) para quienes la función representativa (figurativa, simbólica, imaginaria, ideográfica) muestra restricciones. Tal función constituye un requisito insoslayable para cubrir satisfactoriamente las demandas escolares (lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y naturales, etc.). Al resguardo de este enfoque, los problemas de aprendizaje son comprendidos desde una perspectiva metapsicológica psicoanalítica, que los liga al con-

flicto psíquico y a los factores dinámicos intervinientes (Hornstein, 2003).

Los procesos diagnósticos se organizan en torno a tres ejes de análisis específicos:

- Caracterización de conflictos psíquicos no resueltos a través de la historia libidinal de un paciente (fijaciones, situaciones traumáticas, funciones parentales insuficientes).
- Modalidad de organización predominante de la actividad representativa (marcas distintivas al dibujar, narrar, leer, escribir y pensar).
- Modo preponderante de circulación libidinal; formas de descarga y calidad de la relación de objeto (Schlemenson, 2009).

En términos generales, toda intervención clínica de orientación psicoanalítica supone un encuentro interpersonal que apuesta a promover cambios en la subjetividad, a través de un conjunto de técnicas y estrategias específicas que procuran rescatar la singularidad del sujeto, del grupo o de la institución en cuestión. Esto es posible a partir del establecimiento del encuadre y la escucha clínica, que habilitan un espacio para pensar con otro o con otros, e implica la co-construcción de interrogantes y la promoción de modificaciones en los posicionamientos subjetivos. Esta experiencia subjetivante se desarrolla en transferencia, aspecto que se retomará más adelante.

Cuando se pone en cuestión la psicopedagogía clínica, el objetivo central de las intervenciones consiste en emplazar las principales conflictivas psíquicas que sustentan las restricciones de los procesos de simbolización, inaugurando o potenciando vías de elaboración. Las consignas utilizadas intentan realzar temáticas conflictivas que propicien el despliegue representativo. Con similar propósito, las intervenciones se proponen activar procesos asociativos a partir de aspectos relevantes de la producción infantil o adolescente: incrementar el caudal representativo, promover la autoría del pensamiento, exhumar conflictos y alternativas a los mismos, destacar cambios y transformaciones, entre otros.

Los tratamientos trazados en la égida de la psicopedagogía clínica no aspiran a brindar soluciones pedagógicas, sino que apuestan a la promoción de complejizaciones psíquicas que enriquezcan las producciones simbólicas de niños y adolescentes, estimulando una inserción social y cultural satisfactoria (Rego, 2008 y 2009). Los cambios obtenidos en la esfera escolar, como efecto de este tipo de abordajes,

son apenas residuales o al menos indirectos. No por ello se los desestima o ignora.

La lectura como experiencia subjetivante

Como fuera señalado, un problema específico al que se consagra la psicopedagogía clínica se relaciona con la actividad representacional. Ello obliga a delimitar el concepto de 'actividad representacional' desde una perspectiva psicoanalítica, ya que si bien dicha actividad tiene que ver con el conocimiento y la memoria, estos dominios cognitivos son pensados en estrecha relación con un aparato psíquico movido por el deseo inconsciente. Por medio de mecanismos metáforo-metonímicos se producen encadenamientos representacionales, que a su vez configuran una suerte de malla por donde circula el afecto. Esta malla está en permanente movimiento y en un constante devenir reestructurante. Dos movimientos antagónicos y complementarios son los responsables de esta particular 'movilidad psíquica' o 'trabajo psíquico', característicos de los procesos de simbolización:

- La ligazón libidinal, que unifica y sostiene la malla, permitiendo tejer redes sobre las cuales se organiza lo que proviene de lo pulsional (lo interno) y lo que viene del otro (lo externo).
- La desligazón, entendida como corte, desunión o ruptura, responsable de la fundación de nuevos lazos.

Las fallas o fracturas a nivel de los procesos de simbolización se manifiestan como carencia representacional y por una falta de movilidad psíquica (v. gr. el síntoma). Lo no simbolizado es lo que no cambia, debido a un exceso de ligazón (lazos inamovibles) o de desligazón (falta de redes y estructuras simbólicas que organizan la experiencia). La tarea de simbolización e historización se lleva a cabo relacionando situaciones y vivencias desconectadas entre sí (ligazón) y a la vez estableciendo límites necesarios para favorecer la discriminación (desligazón). Por ello, una cualidad de los dispositivos de intervención de la psicopedagogía clínica es su aptitud para ligar, enlazar, articular.

En efecto, la construcción de estos dispositivos apuesta al despliegue y escucha del discurso infantil, pleno de actos, gestos y palabras, lo que constituye un paso ineludible para promover modificaciones en la subjetividad. Entre ellos, la lectura constituye una valiosa herramienta a ser integrada en ámbitos clínicos y no clínicos, a efectos de re-ensamblar antiguas

conexiones o de crear nuevos enlaces. Concebida como experiencia de subjetivación, el foco de atención y análisis es el trabajo del lector y no el contenido del cuento (Cantú, 2011). Importan aquí las operaciones de producción simbólica que el lector es capaz de realizar con los contenidos de las historias narradas (y no la reproducción servil de los contenidos ficcionales). Se distingue entonces esta clase de abordaje de la tradicional *comprensión lectora* practicada en las aulas escolares, expresamente abocada a la recuperación de la información proporcionada por el escrito.

Los contenidos narrativos importan en tanto permiten visualizar las diversas modalidades de uso o no uso que se hace de ellos, tomando en consideración el concepto de uso del objeto introducido por Winnicott (1993). Un dispositivo centrado en procesos de producción de sentidos y no de comprensión de significaciones, muestra al niño articulando su realidad psíquica con las aportaciones culturales ofertadas y pone así de manifiesto la capacidad de usar tales aportes para representar su dramática subjetiva. El uso que el lector hace de la trama argumental da cuenta del trabajo psíquico que la trama argumental produce en él. Desde una perspectiva semiótica, el uso puede diferenciarse de la interpretación textual (Eco, 1999). Mientras que la interpretación tiene sus límites en la legitimación de la dialéctica entre la estrategia del Autor Modelo y la respuesta del Lector Modelo, el uso supone disponer de la cadena infinita de la semiosis; el texto es "tomado como estímulo imaginativo y liberado de la constricción de la interpretación" (Cantú, 2011:33).

Como puede apreciarse, la lectura no es pensada aquí desde la óptica de un sujeto epistémico (sujeto del conocimiento), aunque también esté presente, y la lectura no equivale a un cuestionamiento racional consciente. El enfoque asumido jerarquiza la movilización afectiva operada en alguien concebido como bastante más que un mero decodificador, afectación que es producto de la situación de interrogación en la que el escrito consigue, con frecuencia, introducir al sujeto.

La lectura comprende dos momentos, solidarios entre sí, que es preciso distinguir: por un lado, es una actividad que adopta como punto de partida una aportación simbólica que proviene del otro y, por el otro, se produce en la singularidad íntima y solitaria del lector.

Importa destacar, asimismo, la potencialidad de la lectura para inspirar la construcción de recursos imaginativos que inviten a hospedar lo irrepresentable en

el espacio de la representación, es decir, a establecer ligazones entre representaciones para la elaboración secundaria de aquellas situaciones traumáticas, en ocasión de una precaria constitución del aparato psíquico.

Al procurar crear herramientas que cumplan una función de intermediación en ámbitos no clínicos, el taller clínico-narrativo implantado en diversos espacios escolares ha mostrado ser una alternativa por la cual se obtienen buenos dividendos. La transmisión oral de cuentos instaura un terreno fértil para incitar la producción discursiva. En este sentido, el cuento es un mediador simbólico fecundo. Convoca procesos asociativos de diversa índole, entre los que se destacan los procesos imaginativo-reflexivos. Dentro de estos últimos, las teorizaciones infantiles y el discurso heterónimo desplazado en ellos, proporcionan un material harto difícil de encontrar por otras vías. A modo de ejemplo, en el seno de uno de estos talleres dos niños de 6 y 7 años cuestionan el inicio de *Pinocho el astuto*, un cuento de Gianni Rodari (1989): “Había una vez Pinocho. Pero no el del libro de Pinocho, otro. También era de madera, pero no era lo mismo. No lo había hecho Gepeto, se hizo él solo”.

Uno de ellos se rebela y pregunta cómo puede haberse hecho solo si antes no había alguien que lo hiciera. Eliminar a Gepeto, figura paterna de la versión tradicional del cuento de Pinocho, los angustia. Este malestar, manifestado en la tonalidad que acompaña a dicho cuestionamiento, no produce en estos niños un menoscabo de su producción discursiva. Por el contrario, se resuelve en ambos casos con un incremento de su actividad reflexiva. La coordinadora destaca y retoma la interrogante infantil: “¿Cómo se había hecho solo?”.

Los niños formulan alguna hipótesis, pero predomina el desconcierto. Más adelante se propone una nueva pregunta, relacionada con la anterior: “Es lo mismo que... ¿Cómo se habrá hecho el primer hombre, el primer ser humano?” En estas circunstancias Sara comenta que su mamá es la única que sabe, aunque después asume su lugar por vía identificatoria y se produce el siguiente intercambio:

Sara: Ah sí, yo ya sé.

Coordinadora: ¿Sí?

Sara: De la panza de sus padres.

Coordinadora: ¿Pero el primero?

Sara: Ah sí, de la panza de un mono.

He aquí una respuesta en la que se condensa una teoría sexual infantil sobre los orígenes (panza de

ambos padres) y la teoría científica evolucionista que circula en la cultura.

Ante fracturas presentes en los procesos de simbolización de los niños que son invitados a participar en dichos talleres, la apuesta reside en investigar las transformaciones operadas en estos espacios subjetivantes en el que se usa el cuento infantil a cuenta de su condición de objeto intermediario (Kaës, 2010).

La elección del cuento infantil como objeto intermediario, promotor de sustituciones simbólicas, se fundamenta en su carácter de nexo o puente entre espacios y procesos heterogéneos o discontinuos, así como en su función de protección de la intimidad. El cuento abreva sus guiones en los conflictos humanos que, al mismo tiempo, compone y modela, ofreciendo desenlaces posibles. El conflicto ficcional es por ello un particular llamador, que convoca en mayor o menor medida al conflicto intrapsíquico e intersubjetivo. Articula así lo particular con lo singular y lo singular con lo universal, cumpliendo su función de ligazón.

El cuento oficia para el psiquismo a modo de una construcción, en el sentido de lo planteado por Freud (1937). Sus personajes, argumentos y desenlaces constituyen versiones que subjuntivizan el mundo infantil; el niño puede apelar a ellas, reconfigurándolas. El cuento es concebido entonces como una simbolización abierta (Hornstein, 2003) que, en tanto conjuga pasado, presente y futuro, articula la repetición con la diferencia y permite la emergencia de lo desconocido y lo inesperado.

Conviene señalar además el valor del cuento como herramienta que permite restablecer una continuidad entre la realidad y la ficción, mientras que traza una frontera indefectible entre esa misma realidad y esa misma ficción (Gillig, 1997).

La dinámica del taller clínico-narrativo

El taller constituye un espacio donde se habilita y potencia la circulación de la palabra infantil, destrabando fijeza por medio de señalamientos, a la vez de ofrecer construcciones simbólicas (Anzieu, 1995) –cuentos y pensamientos del coordinador– especialmente necesarios cuando la malla simbólica de los niños se encuentra dañada. La idea de un psiquismo abierto, permeable a las vicisitudes del entorno, orienta esta propuesta que apunta a la promoción de procesos de neogénesis (Bleichmar, 1999) como objetivo ulterior.

Se procura intervenir a partir de “cómo” los niños

se apropian y usan las ofertas simbólicas (cuentos infantiles) más que desde el “por qué” de la sobreterminación causal de los hechos (no se interpreta el discurso infantil). La detección de regularidades verbales no desplaza la importancia de relevar singularidades discursivas. El propósito es que se produzcan cambios en aquellos funcionamientos psíquicos repetitivos (rígidos, coagulados), promoviendo desplazamientos significantes o elaboraciones subjetivas.

Un punto de partida en lo que hace a la dinámica del taller es la conversación espontánea de sus integrantes y a continuación la lectura de un cuento a cargo del coordinador grupal. Sigue luego la recreación de la historia leída, las asociaciones ficcionales y no ficcionales, la explicitación de apetencias y rechazos sobre lo narrado, los interrogantes o cuestionamientos provocados por el texto, las actividades narrativas complementarias (construir otros desenlaces, compartir evocaciones, producir un registro escrito o plástico alusivo, etcétera).

El dispositivo grupal pone en escena distintas formas de interpretar y operar con el mundo, y fuerza la inclusión de procesamientos psíquicos novedosos por medio de producciones imaginativas y procesos reflexivos. La decisión metodológica de trabajar bajo la modalidad de taller se fundamenta en la concepción de grupo de Kaës (1995). Se privilegia el grupo como situación y no como objeto en sí mismo, esto es, como un espacio intersubjetivo que exige a cada integrante la puesta en marcha de procesos propios y singulares.

Entre las actividades narrativas emergentes, el *debate narrativo* constituye una herramienta inestimable para promover el diálogo entre los niños y confrontar sus propias narrativas. Es una actividad apropiada para movilizar posiciones subjetivas rígidas o enquistadas, ya que abona los procesos representativos y propicia mayores oportunidades de enriquecimiento simbólico.

El isomorfismo entre el sueño y la obra literaria, invita en ocasiones a tratar el cuento leído en forma similar a la interpretación del sueño: el contenido manifiesto, compuesto en este caso por la literalidad del escrito, se desagrega en fragmentos -por el niño o por el coordinador- y se solicitan por parte de este último o simplemente emergen asociaciones para alguno o para cada uno de estos elementos. La noción de lectura, despojada así de esa ilusión unificante que encierra el concepto de texto, potencia la posibilidad de constituir la lectura en una “revuelta” en relación a lo escrito (Cantú, 2011).

Las intervenciones del coordinador incitan a la expresión de asociaciones significativas, nombrando y jugando con los significantes presentes, desarmando la trama narrativa y creando situaciones de interpelación. Se trata de no saturar los significantes con sentidos obturantes del deseo y, en cambio, acoger la irrupción de formaciones del inconsciente. Desde este enfoque, se concibe el símbolo como marca de singularidad en el proceso de estructuración psíquica. El ser humano desde su indefensión necesita del otro para que el signo se haga símbolo (Casas de Pereda, 1999). Esta marca de singularidad que caracteriza al símbolo disuade al coordinador de toda pretensión de traducción, es decir, de obstruir la manifestación del decir infantil por medio de la imposición de símbolos universales e impersonales.

El encuadre clínico del taller requiere, a semejanza del encuadre psicoanalítico, una inhibición de la motricidad para que el aparato psíquico se comporte como un aparato de lenguaje (Green, 2005). Si bien no se instauran las mismas constantes y los mismos parámetros, sí se establecen normas de funcionamiento, explícitas e implícitas, que tienen por función ordenar simbólicamente el tiempo y el espacio.

La consigna de trabajo apunta a descentrar al niño de una valoración normativa que juzgue su producción como un logro intelectual o adaptativo (lógica escolar del rendimiento), para dar lugar a la producción simbólica como medio de expresión subjetiva.

De este modo se convoca la transferencia no para ser interpretada, sino como terreno fértil, provocador de transformaciones psíquicas originadas en la experiencia de la lectura (se trabaja en transferencia y no la transferencia). Se procura pues instalar “las condiciones del funcionamiento psíquico necesarias para ingresar en la lógica ficcional del cuento y estimular las posibilidades del niño para producir resonancias entre las significaciones que el escrito ofrece a la lectura y los sentidos singulares subjetivos que puedan asociarse con ella” (Cantú, 2011:67).

La infancia es un proceso de estructuración psíquica en acto (Casas, 1999), por lo cual no puede plantearse la transferencia como repetición en el sentido de la “neurosis de transferencia” del adulto en la sesión analítica. La repetición en transferencia es de los puntos de tropiezo o detención de ese proceso de estructuración psíquica. El tiempo de las preguntas del sujeto en la infancia acerca de los grandes enigmas de la humanidad (sobre los orígenes, la vida y la muerte) guarda el germen de la transferencia que, jugándose al comienzo con los padres, podrá enlazarse más tar-

de a otros (educadores, instructores, analistas). La falta en el saber transfiere la búsqueda de saber a otros, sentando la base del sujeto supuesto saber (Flesler, 2007).

Los movimientos transferenciales y las modalidades de circulación libidinal se ven moduladas por la presencia de un objeto tercero entre el niño y el coordinador del grupo, que es el escrito. Dicho escrito no es sólo un objeto socialmente significativo –constituido por significaciones instituidas–, sino además una presencia habitual en el espacio escolar, revestido de sentidos conflictivos para el sujeto, dada la índole de las problemáticas por las cuales ha sido incluido en el taller (Cantú, 2011).

En este contexto, las funciones del coordinador en el taller clínico-narrativo se organizan en torno a cuatro ejes complementarios, a saber:

- Establecer, explicitar y sostener el encuadre de trabajo.
- Construir lo grupal.
- Incitar y resguardar la tarea narrativa.
- Promover operaciones psíquicas de corte y ligazón.

Establecer y mantener un encuadre clínico se relaciona con fijar las condiciones materiales del campo (día, hora y espacio fijo semanal) e implantar una consigna de trabajo que produzca la apertura del campo discursivo.

La construcción de lo grupal demanda la promoción de un clima de confianza y el resguardo de la intimidad de cada uno de los integrantes del taller. Implica asimismo la sustentabilidad de reglas de convivencia concomitante a la creación de un sentimiento de pertenencia al grupo.

Incitar y resguardar la actividad narrativa equivale a defender la tarea primaria del grupo. Ello comprende muy diversas operaciones, entre las que se destacan: leer cuentos, escuchar narraciones espontáneas, promover la (re)creación de lo contado, legitimar la reconfiguración de las versiones ofrecidas, impulsar debates narrativos, etcétera. A través de muy variadas acciones se propician complejizaciones narrativas (Schlemenson, 2004), que son producto y, a su vez, productoras de transformaciones subjetivas.

Promover operaciones psíquicas de corte y ligazón tiene que ver con favorecer el despliegue de procesos de simbolización. La función de corte o desligazón se pone de manifiesto, por ejemplo, al hacer respetar los turnos de habla, un acto sencillo y reiterado de dar cabida a la alteridad (un modo de poner límites al sí mismo). Este ejercicio discriminativo es insuficiente,

a efectos de un fortalecimiento de las funciones del yo, si no es secundado por la función de narcisización (Gil, 2002): actos discursivos de reconocimiento y reparación. A los primeros contribuye, sin duda, el retomar o realzar los aportes infantiles. Lo reparatorio se pone de manifiesto cuando la insuficiencia o el error infantil es motivo de reflexión o avance, y no de inculpación. Concomitante a estas operaciones, la promoción del debate narrativo estimula complejizaciones narrativas de ligazón representacional. Confrontar las asociaciones producidas en dichos debates por los diferentes integrantes del grupo exige a cada uno la puesta en marcha de procesos propios y singulares de aceptación o rechazo, de identificación o desidentificación.

En esta dinámica, no es de capital importancia valorar si el niño logra o no captar la arquitectura del texto, pues el escrito es tratado a partir de los fragmentos reconstruidos y privilegiados por los niños, no como unidad estable y articulada. Junto a esta ruptura de la aparente unidad del texto afloran cadenas asociativas significantes que pueden o no constituirse en experiencias de lectura promotoras de subjetividad. Las alteraciones en la coherencia y la cohesión textual denuncian los momentos de ocurrencia del conflicto y los mecanismos defensivos actuantes. El taller procura utilizar la comprensión lectora como herramienta para localizar la emergencia de formaciones del inconsciente. En el supuesto “error” habita una nueva verdad narrativa, producto de un trabajo defensivo derivado de la dialéctica entre un conflicto ficcional proporcionado por el cuento y el conflicto psíquico. De este modo, validar la producción del texto “erróneo”, en lugar de corregirlo, supone dar cabida a la expresión sintomática del conflicto psíquico (Dibarboure, 2016). Esto se puede observar a propósito de otro cuento de Rodari trabajado en los talleres, que lleva por título *El joven cangrejo*. El protagonista de esta historia se cuestiona por qué todos los miembros de su familia caminan hacia atrás y se empeña en aprender a caminar hacia adelante, como observa que lo hacen las ranas. Una vez que lo logra, exhibe orgulloso la nueva destreza a su familia, pero entonces su padre lo destierra por no querer ser como ellos, es decir, por renunciar a caminar hacia adelante.

Leído el cuento por el coordinador, tres niños de 10 y 11 años son invitados a dar su parecer. Gustavo afirma que el cangrejo quería ser una rana; el coordinador no lo contradice ni enmienda su versión. Alienta a los demás a manifestar su interpretación. Sin impugnar a su compañero, Adriana expresa otro pun-

to de vista: “Lo habían echado de la de la casa porque no podía caminar como la familia, hacia atrás”. Luego añade:

“Y el practicó y no podía... y entonces... el padre le dijo que se fuera... yyy... y ahí no sé qué encontró una familia de... no, no me sale el nombre [se inhibe, refriega las manos y toca sus pulseras] y quería *ser* una rana”.

A pesar de su diferencia con Gustavo, ¿por qué adopta el argumento de su par en torno a querer ser una rana? El coordinador repregunta y Adriana se esfuerza en dar una clara respuesta:

“... no era igual a la familia de él. Entonces... practicaba y eso... y y después, lo... no... no pudo, entonces la familia... lo echaron porque no podía caminar así como ellos, *ser* como ellos, era como, *era otro*, caminaba hacia delante”.

Solo Kevin proporciona una respuesta compatible con la versión de Rodari, aferrándose al escrito. El coordinador propicia el debate y la reflexión al preguntarles si lo que cada uno afirma coincide con lo que dicen sus compañeros. Y más allá de las diferencias entre ellos o entre ellos y el autor del cuento, los tres captan que hay un conflicto identitario que vertebra esta historia de exilio y exclusión que produce en todos una intensa movilización afectiva, responsable de la distorsión del argumento escuchado.

Los cuentos trabajados son los que tienen características fantásticas por su potencia para subvertir un orden establecido (realidad cotidiana), provocar asombro ante lo imposible y promover la búsqueda de respuestas narrativas (respuestas subjetivas) para re-instaurar el orden compartido. Otro criterio de selección es su entramado con problemáticas vinculadas al saber –conocer, curiosear, aprender, indagar– así como aquellos que presentan conflictivas relacionadas con la identidad, la indefensión, las separaciones y la soledad (temáticas propias del trabajo psíquico de simbolización).

Se ha trabajado en especial con los cuentos creados por Gianni Rodari, al que se lo considera el “pedagogo de la imaginación” (Robledo, 2000). Los personajes de sus cuentos se presentan siempre como “gente común”; las tramas narrativas se originan en problemas de los “ciudadanos”, para producir la fusión de la realidad y lo fantástico. Así, toman como punto de partida un conocimiento previo que es subvertido y que admite múltiples desenlaces.

Reflexiones finales

Los hallazgos obtenidos en investigaciones precedentes muestran la compleja relación que existe entre los problemas inferenciales en la comprensión lectora y el conflicto psíquico, y refuerzan la validez de una modalidad de intervención clínica-psicopedagógica (el taller clínico-narrativo en este caso) para promover transformaciones subjetivas a partir de la lectura de cuentos con niños que presentan dicha problemática. El cuento es un activador de conflictos, que excita la vocación hermeneuta del niño, proponiendo versiones o verdades alternativas y abriendo de esta forma nuevas oportunidades a su tramitación. La constatación de la incidencia del conflicto psíquico en las dificultades de lectura –el punto de vista del conflicto como obstáculo– determina que los problemas de decodificación del lenguaje escrito no puedan reducirse a un conflicto cognitivo o a dificultades en el desarrollo neuropsicológico.

Se torna necesario considerar el conflicto psíquico también como promotor o facilitador de los procesos de simbolización necesarios para la actividad de lectura (dimensión del deseo y la defensa), en tanto precipita el *deseo de saber*. La adquisición de esta herramienta humana se postula como un acontecimiento de transmisión no prescriptivo (Petit, 2001 y 2009; Dibarboure, 2016). Desde esta perspectiva es deseable que el docente se constituya en un operador subjetivante que pone en juego el conflicto psíquico (deseo/defensas) y la relación del sujeto con el saber. Así entendido, la lectura deja de ser pensada como una actividad automática, adquirida por metodologías didácticas que se focalizan en el aprendizaje cognitivo, y en su lugar se la concibe como producción simbólica promotora de experiencias de subjetivación.

En cuanto a las apetencias narrativas, la preferencia o rechazo por algún cuento específico ha quedado supeditada a la singularidad de cada uno de los oyentes y, en particular, a la conexión que establecen entre el escrito ficcional y su universo simbólico. No siempre es el conflicto central del cuento el que convoca la atención de estos niños y promueve la interrogante o asociación oportuna. Un detalle contingente o un conflicto lateral del cuento pueden prestarse a enlace con sus historias personales, sin que la trama en su conjunto despierte similar dedicación. El dramatismo del argumento no es obstáculo para concitar el interés de los niños. Muy por el contrario, los guiones que recuperan situaciones de infortunio o tragedia devienen ocasiones fecundas en las que se

producen transformaciones significativas de su producción simbólica.

Las tareas y debates narrativos que acompañan la lectura de los cuentos presentan un mayor potencial complejizante de la producción simbólica que la reproducción tradicional de dichos cuentos, aunque en sentido amplio puede decirse que las tareas y debates narrativos constituyen estrategias particulares de recreación del texto escrito.

El anclaje del taller clínico-narrativo en el ámbito escolar, lejos de ser un obstáculo, constituye una fortaleza de la psicopedagogía clínica. La presencia del formato escolar pedagógico impulsa en los niños la búsqueda espontánea de la comprensión lectora. Esto permite abordar las dificultades de aprendizaje de los niños en situación, es decir, inmersos en el ámbito en el que se manifiestan. El encuadre clínico en el que transcurre el taller lo instituye como dispositivo teórico-metodológico de investigación-intervención psicoanalítica, enriqueciendo las formas de intervención de la psicopedagogía clínica. Se interviene, finalmente, en los intersticios de lo pedagógico-prescriptivo y lo clínico psicoanalítico-no prescriptivo, pero también se erige como dispositivo de análisis del material clínico producido.

Referencias

- ANZIEU, A. (1995). Construcciones en el análisis de niños. *Psicoanálisis con niños y adolescentes*, 8, 162-193. Buenos Aires: Giesna.
- BLEICHMAR, S. (1999). *Clínica psicoanalítica y neogénesis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- CANTÚ, G. (2011). *Lectura y subjetividad en el diagnóstico psicopedagógico*. Buenos Aires: Noveduc.
- CASAS DE PEREDA, M. (1999). *En el camino de la simbolización: producción del sujeto psíquico*. Buenos Aires: Paidós.
- DIBARBOURE, M. (2016). *La narrativa infantil como estrategia de intervención en niños con restricciones simbólicas. El taller clínico con cuentos en el ámbito escolar*. Tesis de Maestría (inérita). Montevideo: Facultad de Psicología, Universidad de la República.
- ECO, U. (1996). *Seis paseos por los bosques narrativos*. Barcelona: Lumen.
- FLESLER, A. (2007). *El niño en análisis y el lugar de los padres*. Buenos Aires: Paidós.
- FREUD, S. (1976). [1937]. Construcciones en el análisis. *Obras Completas*, XXII. Buenos Aires: Amorrortu.
- GIL, D. (2002). Lugares y funciones o La anatomía, ¿es el destino? En: GIL, D. y NÚÑEZ, S. *¿Por qué me has abandonado?*, 59-118. Montevideo: Trilce.
- GILLIG, J.-M. (1997). *Le conte en pédagogie et en rééducation*. Paris: Dunod.
- GREEN, A. (2005). *Ideas directrices para un psicoanálisis contemporáneo: desconocimiento y reconocimiento del inconsciente*. Buenos Aires: Amorrortu.
- HORNSTEIN, L. (2003). *Intersubjetividad y clínica*. Buenos Aires: Paidós.
- KACHINOVSKY, A. (2012). *Enigmas del saber: historias de aprendices*. Montevideo: Universidad de la República.
- KAËS, R. (2010). *Un singular plural. El psicoanálisis ante la prueba del grupo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- KAËS, R. (1995). *El grupo y el sujeto del grupo: elementos para una teoría psicoanalítica del grupo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- PETIT, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis. (L art de lire ou comment résister à l'adversité.)*. México: Océano.
- PETIT, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- REGO, M. V. (2009) Transformaciones de la producción simbólica en el tratamiento psicopedagógico. *Anuario de investigaciones - UBA*, 16. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-6862009000100018&script=sci_arttext
- REGO, M. V. (2008). Procesos de transformación en la producción simbólica y su relación con la complejización psíquica en el tratamiento psicopedagógico grupal. *Anuario de investigaciones - UBA*, 15. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?cript=sci_arttext&pid=S185-16862008000
- ROBLEDÓ, B. (2000). Gianni Rodari, un defensor de la vida. *Cuatrogatos. Revista de Literatura Infantil*, 3, julio-septiembre 2000, www.cuatrogatos.org. Recuperado de <http://www.imaginaria.com.ar/03/1/cuatrogatos.htm>
- RODARI, G. (1989). *Cuentos para jugar*. México: Alfaguara.
- SCHLEMONSON, S. (2009). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Buenos Aires: Paidós.
- SCHLEMONSON, S. (Ed.). (2004). *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica*. Buenos Aires: Paidós.
- WINNICOTT, D. (1993). *Exploraciones psicoanalíticas II*. Buenos Aires: Paidós.

Las TIC en la normatividad que rige las prácticas docentes y la permanencia en el servicio de los profesores de primaria en México

BLANCA ARACELI RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ,¹ MARÍA GUADALUPE VEYTIA BUCHELI²



Resumen

El ensayo se basa en la revisión de tres tipos de documentos: los que orientaron la formación inicial y continua de los profesores de primaria de escuelas públicas en cuanto al uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC); el *Plan de Estudios 2011 de Educación Básica* y los criterios de evaluación que establece el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE). El objetivo es argumentar que hay inconsistencias entre la formación que recibieron los profesores, las exigencias que plantean sus prácticas docentes para el uso de las TIC y los instrumentos que evalúan su permanencia en el servicio. El *Plan de Estudios 2011* y el INEE parecen suponer que los docentes utilizan las tecnologías tanto con fines didácticos como de profesionalización. Sin embargo, los programas de formación inicial y continua revisados contradicen ese supuesto. Sostenemos que es urgente atender las necesidades de los profesores en cuanto al uso de las tecnologías, principalmente de quienes se formaron con planes de estudio distintos al vigente y cuya profesionalización no sea en esta área.

Palabras clave: Tecnologías de la Información y Comunicación; Evaluación del servicio profesional docente; Prácticas docentes; Usos de las TIC; Educación primaria.

The ICTs in the Regulations that Rules the Teaching Practices and the Permanence in the Service of the Teachers of Primary in Mexico

Abstract

The essay is based on the review of three types of documents: those that guided the initial and continuing training of teachers of primary public schools regarding the use of Information and Communication Technologies (ICT); the *Curriculum 2011 of Basic Education* and the criteria of evaluation established by the National Institute for Educational Assessment (INEE). The aim is to argue that there are inconsistencies among the training received by teachers, the demands raised by their teaching practices for the use of ICT and the instruments that evaluate their permanence in the service. The Curriculum 2011 and the INEE seem to assume that teachers use technologies for both: teaching purposes and professionalization. On the other hand, programs of initial and continuous training already reviewed, contradict this assumption. We believe that it is urgent to provide assistance to teachers' needs in the use of technologies, mainly those who were formed with different study plans to the current one and those whose professionalism is not in this area.

Keywords: Information and Communication Technologies (ICT), Assessment of Professional Teaching Service, Teaching Practices, Use of ICT, Primary Education.

Recibido: 1 de octubre de 2016
Aceptado: 29 de noviembre de 2016
Declarado sin conflicto de interés

- 1 División de Estudios de Posgrado de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. Coordinadora Administrativa del Posgrado. brodriguez@beceneslp.edu.mx, barodriguez@gmail.com
- 2 Profesora de Tiempo Completo del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades ICSHu de la Universidad Autónoma del estado de Hidalgo. SIN-1. maria_veytia100002606@uaeh.edu.mx, dra.veytiabucheli@gmail.com

Introducción

Las investigaciones sobre las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han señalado su impacto educativo (Coll, 2004 y 2013; Brunner, 2003; Cabero, 2000 y 2016; Crovi, 2004; Díaz-Barriga 2009 y Ferreiro, 2011) y su relevancia didáctica para el trabajo con diferentes contenidos de aprendizaje (Díaz-Barriga, 2013 y Cassany, 2011). La Secretaría de Educación Pública en México (SEPb), ha adoptado este discurso sobre las TIC, y lo ha adaptado tanto en sus políticas educativas como en sus diseños curriculares.

En el primer ámbito, desde hace aproximadamente 30 años han surgido esfuerzos por introducir las TIC en las escuelas mexicanas. Desde entonces hemos sido testigos de otros intentos; entre los más recientes encontramos los objetos de aprendizaje, las plataformas tecnológicas y el software educativo, que buscan incorporar a las escuelas herramientas tecnológicas para garantizar la disponibilidad de las TIC en las aulas.

En el ámbito curricular, las TIC constituyen un referente imprescindible. En el *Plan Estudios 2011 de Educación Básica* se presentan como un contenido transversal que debe abordarse de manera gradual en el transcurso de los cuatro periodos educativos, por lo tanto, no pertenecen a un campo formativo específico, ni a una asignatura en particular, pero los profesores requieren trabajarlas con sus alumnos durante los seis grados de primaria. Para ello, necesitan adecuar su enseñanza a las edades de los niños y correlacionarla con las otras materias.

Un agente importante en la implementación de estas disposiciones políticas y curriculares es el docente, ya que es el responsable de utilizar las TIC que los gobiernos federal y estatal ponen en las aulas y operar los lineamientos que se marcan en el mapa curricular en turno. Si este agente no lleva a cabo la implementación de las mismas, las políticas educativas no prosperan, aunque estén elegantemente anunciadas. Ante este panorama, es interesante preguntarse cuáles son las previsiones que ha tomado la SEP para garantizar que sus profesores estén en condiciones pedagógicas óptimas para implementar las disposiciones oficiales vigentes sobre las TIC.

Con base en las reflexiones anteriores, en este ensayo sostenemos que hay inconsistencia entre la formación inicial y la formación continua de los maestros de primaria de escuelas públicas y las exigencias establecidas en el *Plan de Estudios 2011* para abordar

las TIC como contenido transversal, así como en la evaluación para la permanencia en el servicio. El desarrollo del trabajo se basa principalmente en cuatro argumentos.

1. En su formación inicial, los profesores cursaron distintos planes de estudio para obtener el título que les acredita como profesionales, en éstos pudieron abordarse o no abordarse las TIC.
2. Como parte de su formación continua, los maestros en servicio pueden cursar programas que les preparen para el uso didáctico de las TIC. Esto dependerá de la oferta propuesta por la SEP, de las demandas institucionales así como de las preferencias de cada maestro.
3. El conocimiento pedagógico sobre las TIC es una necesidad didáctica para desempeñar las prácticas docentes, pues aparece como contenido transversal en el *Plan de Estudios para Educación Básica 2011*.
4. A partir de las disposiciones establecidas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) para la permanencia en el Servicio Profesional Docente (SPD), las TIC se han convertido en una herramienta que los profesores requieren dominar para acceder a la evaluación. Los expedientes de evidencias, el examen de conocimientos y la planeación argumentada se realizan a través de plataformas electrónicas. Los maestros, para ser evaluados, deben acceder a éstas y saber utilizarlas adecuadamente. De otro modo, no pueden comenzar ni terminar con éxito el proceso de evaluación.

El objetivo del ensayo es revisar los documentos oficiales que orientaron la formación inicial y continua de los docentes de primarias públicas en servicio para analizar si ésta les permite, por un lado, alcanzar las metas educativas que se establecen en dicho documento y, por otro, acceder a los instrumentos que marca el INEE para evaluar su permanencia en el servicio.

Primero presentamos un recuento de la inserción de las TIC en la escuela mexicana; después, exponemos las características de la formación inicial y continua de los profesores de primaria en relación a las TIC; posteriormente, abordamos lo referente al *Plan de Estudios 2011 en Educación Básica*, y finalmente el perfil docente propuesto por el INEE, así como los instrumentos que se emplean para la evaluación del Servicio Profesional Docente. Para concluir el trabajo, resaltamos la importancia de las TIC en la formación de los profesores tanto para alcanzar las metas pro-

puestas en el Plan 2011 como para acceder a los instrumentos de evaluación que determinan su permanencia en el servicio.

Las TIC en la educación mexicana

Desde hace aproximadamente 30 años en México han surgido esfuerzos por incorporar las TIC en las escuelas. La SEP, en 1984, a través de la Fundación Arturo Rosenblueth elaboró el proyecto Galileo que pretendía introducir las computadoras a las aulas (Calderón, 2003; ILCE, 2003; Galileo, 2013). En 1985 el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), bajo la dirección de la SEP, elaboró el programa COEEBA (Computación Electrónica en la Educación Básica) que tenía como objetivo que los estudiantes desarrollaran habilidades de cómputo y aprendieran a usar paquetes de software para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje (ILCE, 2003).

En 1995, la SEP estableció un convenio de cooperación con el ILCE para operar la *Red Satelital* de Televisión Educativa (EDUSAT), que es un sistema que transmite vía satélite una programación televisiva y radiofónica con fines educativos y culturales; así como también la *red Escolar*, este proyecto está basado en el uso de la televisión y la informática educativas a través de Internet y de la *Red* EDUSAT (ILCE, 2003).

A principios de este siglo se elaboró el proyecto *Sistema Nacional e-México*, que tenía como objetivo democratizar el acceso a la información para la reducir el fenómeno de la brecha digital. Este programa instaló Centros Comunitarios Digitales (CCD), que eran espacios físicos donde se ubicaban equipos de cómputo para dar conectividad a la población que no contaba con este tipo de infraestructura.

Durante el sexenio del presidente Vicente Fox, 2000-2006, se desarrolló e implementó *Enciclomedia*, que consistía en la digitalización de los contenidos de los libros de texto gratuitos y la vinculación de las lecciones con distintos recursos audiovisuales e interactivos. En este proyecto intervinieron el CONACyT, el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), el Instituto Politécnico Nacional (IPN), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la SEP y la compañía Microsoft.

Para el siguiente sexenio 2006-2012 se planteó el proyecto *Habilidades Digitales para Todos* (HDT) (Portal de Habilidades Digitales para Todos, s/f) que pretendía “impulsar el desarrollo y la utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema

educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento” (SEP, 2011b:66).

Con el cambio de gobierno federal durante el sexenio actual (2012-2018) se puso en marcha el Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018), y una de sus principales líneas de acción fue la de establecer una Estrategia Digital Nacional (EDN) cuyo objetivo es lograr que el acceso y utilización de las Tecnologías de Información y Comunicación maximice su impacto económico, social y político en beneficio de la calidad de vida de los mexicanos (Estrategia Digital Nacional, 2013). Además, la EDN se plantea como meta que México alcance el promedio de los países de la OCDE para el año 2018 (OCDE, 2010) en el índice de digitalización establecido en el Programa para un Gobierno Cercano y Moderno. También se espera que México alcance los indicadores del país líder de América Latina (actualmente, Chile) para el año 2018.

A través de todos estos programas podemos evidenciar la importancia y el peso que la educación mexicana le ha otorgado a la tecnología. Podemos ver el interés que han mostrado los diferentes gobiernos por competir con el mercado internacional y por atender las indicaciones de organismos como la International Society for Technology in Education (Sociedad Internacional para la Tecnología en Educación, ISTE, por sus siglas en español), aún sin tomar en cuenta las necesidades nacionales y locales de las diferentes escuelas.

La formación inicial de los docentes de primaria

La inserción curricular de las TIC en la escolaridad primaria se da con el Plan de Estudios 2011. Los docentes frente a grupo que trabajan con este plan cuentan con experiencias distintas en el uso de las TIC y con formación diversa sobre su tratamiento didáctico. La malla curricular 2012 para la licenciatura en Educación Primaria posee trayectos formativos orientados al trabajo con las TIC como contenido y como herramienta de aprendizaje (SEP, 2012b). No obstante, los profesores que se forman con este plan todavía no egresan de las escuelas normales. Los maestros que están frente a grupo, normalistas o provenientes de universidades pedagógicas, cursaron planes de estudio distintos al vigente.

A continuación presentamos los resultados de una revisión documental cuyo propósito fue identificar las referencias a las TIC en cuatro planes de estudio para

la formación de profesores de primaria. Los dos primeros orientaron los trabajos en las Escuelas Normales y los restantes en las Universidades Pedagógicas Nacionales. Advertimos que:

- No se trata de una revisión exhaustiva, nos centramos en los rasgos del perfil de egreso y en los mapas curriculares.
- Los términos para referirse a las TIC son distintos según el plan y el momento histórico en que se encontraba vigente. Identificamos términos vinculados con las TIC como: “tecnología”, “tecnología educativa”, “computadoras”, “redes de comunicación”, “bancos de información” y “video”. Sin embargo, no asumimos que se trate de sinónimos, sino de conceptos que se relacionan con las TIC. Cada término tiene significados e implicaciones distintas. Damos cuenta de ellos porque los consideramos como antecedentes de lo que hoy entendemos como TIC.

Plan de Estudios 1984 de Educación Primaria

El Plan 84 representa una ruptura importante con respecto a los planes que orientaban la formación de profesores porque se instaura la licenciatura en Educación Primaria. Las Escuelas Normales, al igual que cualquier Institución de Educación Superior (IES) comenzaron a formar licenciados, por lo que exigían como requisito de ingreso contar con el bachillerato. “En adelante, las Escuelas Normales estarían habilitadas para formar Licenciados en Educación Primaria y Licenciados en Educación Preescolar, en lugar de simplemente maestros, como habitualmente se había promovido desde su etapa fundacional” (Ducoing, 2014, p. 118).

El plan estaba integrado por dos áreas de formación. Una general o de tronco común formada por 31 espacios curriculares, y otra área específica constituida por 32 espacios. Se estructuraba en 8 semestres, con un total de 238 horas y 442 créditos. El plan hacía referencia al uso de la Tecnología Educativa y la Com-

putación. Encontramos cinco asignaturas orientadas a estos temas (ver Tabla 1).

El plan estuvo vigente por 13 años. No existen referencias al uso de las TIC. Los énfasis que encontramos están en función de la Tecnología Educativa y Computación. Debido a la fecha de publicación del Plan, no tuvimos acceso a los programas de las asignaturas enunciadas en la tabla. Para acercarnos a su contenido, consultamos el libro “Tecnología educativa. 1er curso para la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria 5to y 6to semestres para la Educación Normal” en donde se establece que la Tecnología Educativa:

“No se limita a ningún medio o instrumento particular, sino que constituye una manera sistemática de diseñar, realizar y evaluar el proceso total de enseñanza-aprendizaje, en razón de sus objetivos específicos, basados en investigaciones sobre el aprendizaje y la comunicación de hombre, para combinar recursos humanos y lograr que la pequeña enseñanza sea más efectiva” (SEP, 1976, s.p.).

Podemos suponer que, con excepción de computación, los contenidos abordados en esas asignaturas se orientan a temáticas distintas a lo que hoy conocemos como TIC. Esto es comprensible si consideramos que la introducción de las TIC en México comienza alrededor de 1984, pero su expansión se origina años después de que el plan estuviera vigente.

Plan de Estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria

De la mano del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992, entró en vigor el Plan de Estudios 1993 para la Educación Primaria. Las orientaciones de este documento impusieron retos a los docentes, y resaltaron la necesidad de transformar su formación inicial. Así, en 1997 se publicó el nuevo Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Primaria.

El Plan 1997 establece cinco rasgos del perfil de egreso para los futuros docentes: 1) Habilidades Intelectuales Específicas, 2) Dominio de los contenidos de enseñanza, 3) Competencias Didácticas, 4) Identidad Profesional y Ética, y 5) Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela. En ninguno de estos se menciona el empleo de las TIC.

Dentro del mismo documento, se establecen 12 criterios para su elaboración y para la organización de

Tabla 1. Asignaturas vinculadas con tecnología

Semestre	Asignatura
3er semestre	Tecnología Educativa I
4to semestre	Tecnología Educativa II
5to semestre	Computación y Tecnología Educativa
6to semestre	Educación Tecnológica I
	Educación Tecnológica II

Fuente: SEP (1984) Plan de Estudios. Educación Primaria.

las actividades académicas. El criterio 11 señala que “los estudiantes y maestros deben disponer de medios tecnológicos, para utilizarlos como recursos de enseñanza y aprendizaje, y para apoyar su formación permanente” (SEP, 1997:48). Según este apartado, el docente en formación utilizará recursos como el video, la computadora y las redes de comunicación y acceso a bancos de información en sus prácticas docentes y como herramientas para su perfeccionamiento profesional. El plan refiere el uso de las tecnologías como ayudas didácticas y como medios para la formación de los maestros cuando estén en servicio. Sin embargo, hace dos advertencias; en la primera señala que hasta la publicación del documento, no hay disponibilidad suficiente de esos recursos, y que las herramientas tecnológicas y los medios de información en el aula serán más accesibles en el futuro; en la segunda destaca la importancia de la formación del docente “para que los utilice con juicio y productividad y para desarrollar en sus alumnos la capacidad de aprovecharlos de manera inteligente y selectiva” (SEP, 1997:48).

El mapa curricular del Plan 97 está formado por tres áreas de actividades: las principalmente escolarizadas, que se realizan dentro de la normal y se distribuyen en 35 asignaturas a lo largo de los seis primeros semestres; las de acercamiento a la práctica escolar, que se desarrollan en los primeros seis semestres en periodos de acercamiento a las escuelas primarias, y las de práctica intensiva en condiciones reales de trabajo, que implican la inserción de los estudiantes en un grupo de primaria durante los dos últimos semestres. Dentro del mapa no existe una asignatura que se oriente al uso de las tecnologías como ayudas didácticas o como herramientas de formación conti-

nua. Esto parece una inconsistencia si consideramos el criterio 11.

De acuerdo con la información presentada en este apartado, los maestros de primaria egresados de Escuelas Normales, no tienen formación inicial orientada al uso de las TIC. Los Planes de Estudio 84 y 97 tuvieron vigencia antes de que la sociedad y la investigación educativa reconocieran la importancia de las TIC en la educación.

Licenciaturas en Educación Primaria impartidas en la UPN

Otro espacio de formación inicial para los profesores es el que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), y las distintas unidades que la forman. Los alumnos asisten los sábados a clases y en los últimos semestres de la licenciatura, se encuentran frente a grupo. La Tabla 2 muestra aspectos relevantes de los últimos planes de estudio que han orientado la formación inicial de los docentes en estos espacios.

Los profesores de primaria formados en las universidades pedagógicas no cursaron asignaturas orientadas al estudio de las TIC como herramientas didácticas para el trabajo con contenidos específicos. El Plan 94 menciona la Computación básica, pero está relacionada con el aprendizaje de los maestros en formación, y no con su uso didáctico.

Con base en la revisión realizada, podemos afirmar que la formación inicial de los profesores de primarias públicas que estudiaron en Escuelas Normales y/o Universidades Pedagógicas Nacionales no les proporcionó herramientas didácticas para el uso de las TIC en las aulas. Los planes de estudio revisados no contemplan contenidos relacionados con las tecnologías, al menos no con el énfasis que exige el Plan de Estu-

Tabla 2. Planes de estudio vinculados a las TIC en la UPN

Plan de estudios	Descripción	Referencia a las TIC
Licenciatura en Educación Primaria 1985	Se trabaja en un sistema semiescolarizado, que se divide en dos áreas, la primera corresponde al área básica y la segunda al área terminal.	No se mencionan asignaturas relacionadas con la Tecnología Educativa.
Licenciatura en Educación Primaria 1994	Se encuentra estructurado en 8 ejes metodológicos: El maestro y su práctica docente; Análisis de la práctica docente; Investigación de la Práctica Docente propia; Contexto y valoración de la práctica docente; Hacia la Innovación; Proyectos de Innovación; Aplicación de la Alternativa de Innovación y La innovación y está conformado a su vez por tres líneas: 1) psicopedagógica, 2) ámbitos de la práctica docente y 3) socioeducativa.	En el área de Gestión Escolar se encuentra la asignatura Computación básica.

Fuente: Plan de Estudios 1985 y 1994. UPN.

dios de Educación Básica. Esta situación tiene al menos dos interpretaciones: por un lado, es comprensible si consideramos los años de diferencia entre la vigencia de los Planes de Estudio para la Formación Inicial y el Plan que orienta la Educación Básica. Son entre 14 y 17 años a partir de los dos más recientes (1994 en Universidades Pedagógicas y 1997 en Normales). Por otro lado, este desfase es inconsistente con la definición de Formación Inicial de Imbernón (2001), quien afirma que ésta debería “capacitar al futuro profesor o profesora para asumir la tarea educativa en toda su complejidad, actuando con la flexibilidad y la rigurosidad necesaria, esto es, apoyando sus acciones en una fundamentación válida” (p. 51). Desde esta perspectiva, los profesores de primaria en servicio no recibieron una formación inicial que les capacitara para asumir la complejidad de su tarea educativa porque no contaron con fundamentos teóricos ni metodológicos para el trabajo pedagógico con las TIC en sus aulas.

Formación continua de los maestros de primaria

La formación continua comprende los espacios de aprendizaje que los profesores cursan cuando terminan la formación inicial, una vez que entran al servicio docente. Esta formación es eminentemente escolarizada (los aprendizajes extraescolares no son acreditables curricularmente para cubrir este requisito), tenía validez en el programa de estímulos horizontal anteriormente denominado Carrera Magisterial y estaba a cargo del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio.

El Sistema se impulsó a partir de 2008 como una política pública que pretendía responder integral y coordinadamente a los requerimientos de superación profesional de los profesores (SEP, 2010). Tuvo a su cargo la compilación del Catálogo Nacional de Forma-

ción Continua y Superación Profesional para maestros de Educación Básica en Servicio; documento que contenía la oferta para la formación continua. El catálogo se renovaba cada ciclo escolar y se dividía en 15 temáticas, una de ellas abordaba el empleo de las TIC. Ubicamos cuatro catálogos en el periodo que abarca de 2009 a 2013.

De 2013 a 2015 no se publicó el Catálogo Nacional y tampoco encontramos otro documento que sistematizara la formación continua reconocida por la SEP. Sabemos que existen otros espacios de formación además de los estipulados en los Catálogos Nacionales. Algunos de ellos no tenían ponderación para el sistema de estímulos y los profesores los cursaban. El concentrado que presentamos en la Tabla 3 es un intento de sistematizar los programas de formación postulados por la SEP, que están orientados a la temática de las TIC.

En los dos primeros catálogos, la cantidad de programas vinculada con las TIC es relativamente estable. El cambio se da en el catálogo 2011-2012, en donde se observa un aumento generalizado en la oferta educativa y en la línea temática de las TIC. La cantidad de cursos se duplica, las maestrías se triplican, las especialidades y los doctorados aumentan cinco veces; mientras que los diplomados presentan una ligera progresión (SEP, 2011a). Este aumento no se mantiene en el siguiente ciclo; dos ofertas disminuyen y una conserva las mismas cifras (SEP, 2012a).

Es interesante notar que el ciclo escolar donde se ofrecen más programas vinculados con las TIC es el mismo en que entra en vigor el Plan de Estudios 2011 para la Educación Básica. Como veremos en el apartado siguiente, los requerimientos curriculares de este plan retoman las TIC como parte importante de la formación de los alumnos. Esta coincidencia podría hacernos suponer que la SEP está cubriendo las necesidades de formación de sus profesores en servicio. Recordemos que los planes que orientan la Licencia-

Tabla 3. Catálogos Nacionales en la línea temática vinculada al uso de las TIC

Catálogo	Línea temática	Oferta total	Oferta vinculada a TIC	Total TIC
2009-2010	Uso pedagógico de las TIC	713 programas	44 cursos, 38 diplomados, 1 especialidad, 3 maestrías y 1 doctorado.	87 programas (12.2%)
2010-2011	Uso pedagógico de las TIC	739 programas	48 cursos, 39 diplomados, 1 especialidad, 3 maestrías y 1 doctorado.	92 programas (12.4%)
2011-2012	Uso educativo de las Tecnologías	1115 programas	100 cursos, 41 diplomados, 5 especialidades, 9 maestrías y 5 doctorados.	160 programas (14.3%)
2012-2013	Uso educativo de las Tecnologías	1053 programas	78 cursos, 47 diplomados, 5 especialidades, 10 maestrías y 4 doctorados.	144 programas (13.8%)

Fuente: Catálogo Nacional de los años 2009-2011 a 2012-2013.

tura en las Normales y las Universidades Pedagógicas no consideran una formación didáctica en el uso de las TIC o al menos no se explicita en los documentos revisados. Sin embargo, la oferta educativa vinculada al uso de las TIC es apenas una parte del total ofrecido en los catálogos (14% en el catálogo 2011-2012). La presencia de estos programas en los catálogos no garantiza que los maestros los hayan cursado y tampoco que quienes los cursaron usen las TIC con objetivos didácticos.

El Plan de Estudios 2011

El Plan de Estudios que orienta la formación de los alumnos de Educación básica en México entró en vigor en 2011. En éste se encuentran las disposiciones que rigen la Escolaridad Preescolar, Primaria y Secundaria. Es un elemento imprescindible en las prácticas de los docentes, pues contiene los lineamientos sobre los aspectos pedagógicos que orientan los Programas de Estudio 2011 de cada uno de los grados de la escolaridad Primaria.

Los programas se dividen en dos secciones; la primera presenta el programa del grado y la segunda expone la guía para el maestro, que contiene las orientaciones pedagógicas y didácticas para cada campo formativo. La guía comienza con una introducción y uno de sus apartados es "La tecnología como recurso de aprendizaje". En éste se definen las TIC como un apoyo para el desarrollo de nuevas prácticas de enseñanza y ambientes de aprendizaje (SEP, 2011b:258). Además, se presenta un resumen del con-

tenido del Plan de Estudios 2011. La misma información aparece en los seis programas (SEP, 2011c; SEP, 2011d; SEP, 2011e; SEP, 2011f; SEP, 2011g; SEP, 2011h). Para profundizar en el tema, decidimos consultar directamente el Plan 2011.

En el Plan de Estudios 2011, encontramos seis apartados que refieren al uso de las TIC: los Principios pedagógicos, las Competencias para la vida, el Perfil de egreso, el Mapa Curricular, la Estrategia de Habilidades Digitales para Todos (HDT) y los Estándares Curriculares. Presentamos la información encontrada en dos ejes. En el primero, organizamos los apartados vinculados al *qué*; es decir, cuáles son las metas que los alumnos deben alcanzar en cuanto el dominio de las TIC una vez que finalizan la educación básica. En el segundo, exponemos la información referente al *cómo*; esto es, los indicadores para los docentes y el acondicionamiento de las aulas para el trabajo con las TIC.

Qué enseñar de las TIC en la escolaridad básica

La Tabla 4 resume las referencias a las TIC desde los principios generales del Plan.

Las TIC constituyen un contenido transversal en Educación Básica. Por ello, en el mapa curricular, las habilidades digitales no son una asignatura en ninguno de los cuatro periodos educativos; aparecen en el costado izquierdo del mapa enmarcando los campos de formación y los periodos. Podemos suponer que los docentes pueden trabajar las habilidades digitales como parte de las actividades de cualquier asignatura. Muy probablemente, esta es la causa de que en los

Tabla 4. Las TIC en el Plan de Estudios 2011

Apartado del Plan 2011	Referencia a TIC	Contenido
Competencias para la vida	Competencias para el aprendizaje permanente	Señala el uso de habilidades digitales como parte del conjunto de habilidades que los alumnos requieren desarrollar al término de la educación básica.
10 rasgos del Perfil de egreso	Noveno rasgo	El estudiante, al terminar su educación básica, podrá aprovechar "los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento" (SEP, 2011:39).
Estándares Curriculares	Estándares de Habilidades Digitales	Una población que usa las herramientas digitales para comunicar ideas e información, y para interactuar con otros. Se organizan en seis campos: 1. Creatividad e innovación. 2. Comunicación y colaboración. 3. Investigación y manejo de información. 4. Pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones. 5. Ciudadanía digital. 6. Funcionamiento y conceptos de las TIC (SEP, 2011b:89).

Fuente: Plan de Estudios 2011. Educación Básica.

programas de los diferentes grados, no exista un apartado específico para el tratamiento didáctico de las habilidades digitales. Únicamente presentan un recuento de los esfuerzos de la SEP por proporcionar estos recursos a los docentes (portal Explora, aula telemática, ODA y planes de clase HDT).

El tratamiento didáctico de las TIC no tiene un lugar específico en el mapa curricular ni en los programas de estudio. Esta situación resulta contradictoria si consideramos que el tema es parte de las metas trazadas para los alumnos al terminar la escolaridad básica (competencias, perfil de egreso y estándares curriculares).

Indicadores para el docente y equipamiento de las aulas

Los principios pedagógicos y la estrategia HDT son los rubros del plan que aluden al uso didáctico de las TIC. Los principios pedagógicos son 12 condiciones esenciales que la SEP marca para “la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejor calidad educativa” (SEP, 2011b:26). El principio pedagógico número 6. “Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje” señala la importancia de utilizar materiales diversos para el aprendizaje permanente de los alumnos. Además de materiales impresos como el libro de texto, se destaca el uso de:

- Materiales audiovisuales, multimedia e Internet.
- Materiales informáticos que pueden usarse dentro o fuera del aula mediante portales educativos como: los Objetos de Aprendizaje (ODAS), concebidos para que tanto el alumno como el maestro se acerquen a los contenidos de los programas de estudio y para promover el desarrollo de habilidades digitales; los planes de clase, que sugieren a los docentes estrategias didácticas; los reactivos, que ayudan a los maestros a identificar el nivel de logro de un aprendizaje esperado y las plataformas tecnológicas y software educativo, algunos de estos son los portales Explora Primaria y Explora Secundaria (SEP, 2011b:30).

Según este principio, el docente debe mediar las formas en que sus alumnos emplean los tres tipos de materiales (impresos, multimedia e informáticos). Entonces, podemos suponer que el maestro los debe usar eficientemente, de lo contrario ¿cómo podría ayudar a sus alumnos a emplear las TIC como herramientas para construir aprendizajes?

Como parte de la gestión para el desarrollo de

habilidades digitales, se propone la Estrategia HDT que pretende “impulsar el desarrollo y utilización de TIC en las escuelas de educación básica para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento” (HDT, 2011). Dos acciones forman parte de esta estrategia: equipar a las escuelas de primaria y secundaria con aulas de medios y aulas telemáticas y establecen 11 indicadores de desempeño para los docentes en el uso de las TIC:

- 1) Utilizar herramientas y recursos digitales para apoyar la comprensión de conocimientos y conceptos.
- 2) Aplicar conceptos adquiridos en la generación de nuevas ideas, productos y procesos, utilizando las TIC.
- 3) Explorar preguntas y temas de interés, además de planificar y manejar investigaciones, utilizando las TIC.
- 4) Utilizar herramientas de colaboración y comunicación, como correo electrónico, blogs, foros y servicios de mensajería instantánea, para trabajar de manera colaborativa, intercambiar opiniones, experiencias y resultados con otros estudiantes, así como reflexionar, planear y utilizar el pensamiento creativo.
- 5) Utilizar modelos y simulaciones para explorar algunos temas.
- 6) Generar productos originales con el uso de las TIC, en los que se haga uso del pensamiento crítico, la creatividad o la solución de problemas basados en situaciones de la vida real.
- 7) Desarrollar investigaciones o proyectos para resolver problemas auténticos y/o preguntas significativas.
- 8) Utilizar herramientas de productividad, como procesadores de texto para la creación de documentos o la investigación; un software para la presentación e integración de las actividades de la investigación, y un software para procesar datos, comunicar resultados e identificar tendencias.
- 9) Utilizar las redes sociales y participar en redes de aprendizaje aplicando las reglas de etiqueta digital.
- 10) Hacer uso responsable de software y hardware, ya sea trabajando de manera individual, por parejas o en equipo.
- 11) Hacer uso ético, seguro y responsable de Internet y herramientas digitales (SEP, 2011b:65-66).

Los indicadores se enuncian como un “deber ser” que retoma las TIC como herramientas que acompa-

ñan el aprendizaje de los alumnos en todas las asignaturas. Ahora bien, para lograrlo se necesitan, al menos, dos condiciones: disponibilidad de las herramientas en las aulas y la apropiación de los profesores para que ayuden a sus alumnos a utilizarlas. Las aulas de medios y aulas telemáticas parecen garantizar la disponibilidad de los recursos. Desafortunadamente, la diversidad de escuelas primarias en nuestro país no permite asegurar que en todas estén disponibles. Además, sabemos que resulta poco probable que los profesores cuenten con formación inicial y continua en el tema. Ante esta situación, ¿cómo se van a alcanzar las metas que establece el Plan 2011 para el uso de las TIC?

Hasta este momento, encontramos una ruptura entre la formación inicial y la formación continua de los profesores de primaria y los postulados del Plan 2011 en cuanto al tema de las TIC. En unos es un tema relativamente ausente; mientras que en el otro está presente en un buen número de apartados.

Las TIC en la evaluación para la permanencia en el servicio

La Evaluación del Desempeño Docente permite clarificar y reconocer las fortalezas y debilidades del trabajo de los maestros. Para lograrlo participa la SEP, a través de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD), organismo encargado de conducir las evaluaciones para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia, y el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), que es el responsable de aprobar los instrumentos de evaluación, de normar los procesos y de formar y certificar a los evaluadores.

Abordaremos la información de este rubro en dos temáticas. Primero, la referente al perfil docente y el papel que desempeñan las TIC en éste. Segundo, los instrumentos para la evaluación del desempeño y las TIC.

Las TIC en el perfil del docente de educación primaria

El perfil general para los docentes de educación primaria está integrado por cinco dimensiones que describen los dominios fundamentales de su desempeño. En las dimensiones dos y tres, que se muestran en la Tabla 5, encontramos dos indicadores sobre el uso de las TIC, uno en cada dimensión.

La dimensión 2 señala la importancia de la planeación para el desarrollo de intervenciones didácticas pertinentes. Para ello, se sugiere el uso de diversos materiales en donde destacan las TIC disponibles en el contexto del docente. Este indicador se relaciona con el principio pedagógico 6 del Plan de Estudios 2011, que rescata el uso didáctico de las TIC como parte de los materiales que apoyan el logro de los propósitos educativos. Con base en la información presentada, sabemos que no todos los maestros de primaria cuentan con las herramientas necesarias para cubrir este indicador.

La dimensión 3 refiere a la profesionalización docente. Las TIC son un medio para el desarrollo profesional del maestro, para aprender de su experiencia personal y organizar su propia formación continua (SEP, 2015a y 2015b). Una creencia que subyace en este indicador es que los profesores son usuarios de las TIC y que, además, las emplean como herramientas de profesionalización. Esta condición es diferente al uso didáctico.

Los usos de las TIC propuestos en las dos dimensiones son distintos. El organismo evaluador espera que los profesores empleen los recursos tecnológicos no sólo como un material de apoyo para el aprendizaje de sus alumnos, sino como una herramienta de formación continua, lo cual podría suponer el acceso a bases de datos, dominio de diferentes plataformas, así como el empleo de herramientas tecnológicas como el uso de blogs, wikis, foros, entre otros.

Tabla 5. Dimensiones del perfil docente vinculadas con las TIC

Dimensión del perfil	Parámetro	Indicador
2. Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente.	2.2. Desarrolla estrategias didácticas para que sus alumnos aprendan.	2.2.5. Utiliza diversos materiales para el logro de los propósitos educativos considerando las TIC disponibles en su contexto.
3. Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje	3.3. Utiliza diferentes medios para enriquecer su desarrollo profesional.	3.3.3. Utiliza medios impresos y las TIC disponibles en su contexto para fortalecer su desarrollo profesional.

Fuente: Elaboración propia a partir de SEP (2015b).

Las TIC en los instrumentos para la evaluación del desempeño docente

El INEE establece cuatro instrumentos para evaluar el desempeño docente:

1. *Informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales*, que identifica el grado de cumplimiento de las responsabilidades inherentes a la profesión docente, la participación en el funcionamiento de la escuela, en órganos colegiados y la vinculación con los padres de familia y con la comunidad escolar (SEP, 2015c:4).
2. *Expediente de evidencias de enseñanza*, el cual evalúa el análisis que realiza el docente sobre una selección de los productos de enseñanza de sus alumnos [...] contempla la descripción de las características del desarrollo y aprendizaje” y explica las situaciones de aprendizaje que plantea, así como los resultados de la evaluación (SEP, 2015c:4).
3. *Examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos* “evalúa los conocimientos y las competencias didácticas que el docente pone en juego para propiciar el aprendizaje de los alumnos, la colaboración en la escuela y el vínculo con los padres de familia y la comunidad” (SEP, 2015c:4).
4. *Planeación didáctica argumentada*, que “evalúa la capacidad del docente para analizar, justificar, sustentar y dar sentido a las estrategias de intervención didáctica elegidas para elaborar y desarrollar su planeación didáctica” (SEP, 2015c:4).

En ninguno de los instrumentos se menciona la evaluación del uso de las TIC, a pesar de que forman parte del Perfil Docente que establece el mismo Instituto. Esta situación podría considerarse adecuada dado que no se puede evaluar en los docentes aquello para lo que no se les formó. No obstante, encontramos una constante en los cuatro instrumentos: requieren del uso de las TIC para su elaboración. Los tres últimos se realizan a través de plataformas tecnológicas, las cuales, se asume, que los profesores saben utilizar. El uso de estas plataformas no es cuantificable y no tiene un porcentaje, pero es indispensable para que los profesores accedan a los instrumentos.

Las TIC representan el medio a través del cual los profesores de primaria se someten a la evaluación que determinará su permanencia en el servicio. En el marco de la información que hemos presentado, surgen algunas preguntas ¿de qué forma garantiza el INEE que los profesores evaluados estén en condicio-

nes de cubrir la dimensión 2 del perfil docente?, ¿Cómo asegura que están en posibilidades de acceder a las plataformas de los instrumentos de evaluación, esto es, que sean usuarios de las TIC? ¿Esta situación habrá sido parte de las previsiones que tomó el organismo evaluador para garantizar la imparcialidad de los resultados?

Reflexiones finales

En este ensayo reflexionamos acerca de las continuidades y rupturas entorno a las TIC a partir de: a) los Planes de Estudio 84 y 97 de la Licenciatura en Educación Primaria de las Escuelas Normales y los Planes 85 y 94 impartidos en las Universidades Pedagógicas Nacionales; b) la Formación Continua de los maestros ofertada en los Catálogos Nacionales del periodo 2009 a 2013; c) el Plan de Estudios 2011 para la Educación Básica y d) los criterios de evaluación que establece el Servicio Profesional Docente (SPD).

Con base en el análisis realizado, encontramos que los maestros en servicio egresados de Escuelas Normales o la UPN no cuentan con una formación inicial orientada al uso de las TIC como herramientas para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje en sus prácticas docentes.

En lo que respecta a la formación continua, los cuatro catálogos analizados ofrecieron programas vinculados al uso de las TIC. Sin embargo, esta oferta no garantiza que los maestros se hayan capacitado en el área, además que no nos permite saber si los usos de las TIC en el aula son con fines pedagógicos y apegados a los enfoques de las diferentes asignaturas. La presencia de estos espacios de formación en los cuatro catálogos nacionales revisados, no implica que los profesores hagan usos didácticos para favorecer la construcción de conocimientos en los alumnos. Hay estudios etnográficos que muestran que algunos docentes usan las TIC como sustitutos de las herramientas tradicionales. Por ejemplo, en lugar de escribir en el pizarrón, proyectan una presentación con la información y solicitan a los alumnos que la copien en sus cuadernos.

En la revisión del Plan de Estudios 2011, el uso de las TIC se evidencia en cuatro apartados: Competencias para la vida; Perfil de egreso; Estándares curriculares; Principios pedagógicos y la estrategia HDT. En todos ellos, hay un énfasis en la definición de las TIC y en las metas que deben alcanzar los alumnos al terminar la educación básica. Este documento brinda orientaciones sobre el tema a modo de indicadores de

logro, pero no da estrategias que orienten a los profesores en su empleo dentro del aula.

A partir de la búsqueda que se llevó a cabo en los documentos del INEE, observamos la alusión a las TIC en la definición del perfil docente, específicamente en dos indicadores de las dimensiones 2 y 3. Un indicador las orienta a la intervención didáctica y otro a la profesionalización. Además, encontramos que ninguno de los cuatro instrumentos para la evaluación de los docentes hace referencia al uso didáctico de las TIC. En cambio, se asume que los docentes evaluados son usuarios de las tecnologías, de otro modo no podrían acceder a los instrumentos que determinan su permanencia en el servicio.

En general, encontramos que los materiales que orientan la labor de los docentes de primaria y que evalúan su permanencia en el servicio refieren constantemente al tema de las TIC. Advertimos dos tipos de usos que no están explícitos en los documentos, pero que subyacen en el discurso.

Un uso didáctico destinado a mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje en todas las asignaturas y en todos los grados. El Plan y los Programas 2011 no establecen con claridad las estrategias que los maestros deberían seguir para lograrlo. Pero marcan las metas que los alumnos deben alcanzar en cuanto al empleo de las TIC. La apuesta de la SEP es que los maestros van a conseguir estos aprendizajes por su propia cuenta (porque la formación inicial y continua no es suficiente).

Un uso instrumental que permite al maestro emplear las herramientas tecnológicas para su profesionalización. Es decir, que sabe acceder a las plataformas dispuestas para la evaluación y que usa las TIC con fines autodidactas. A partir de la entrada en vigor de las disposiciones del INEE, el empleo adecuado de las TIC representa un factor clave para acceder a los instrumentos de evaluación que determinarán el ingreso y/o permanencia de los profesores al servicio docente. Paradójicamente, los documentos oficiales que determinaron la formación inicial y continua de los docentes en servicio muestran la ausencia de procesos formales de capacitación en estos usos.

Con base en la información presentada podemos suponer que los maestros de primaria cuentan con diferentes niveles de apropiación de las TIC en relación a los usos que identificamos. Atender y solventar todas las necesidades emanadas de esta diversidad es prácticamente imposible. Por ello, sostenemos que un primer paso sería que la SEP y el INEE identificarán y explicitarán los usos didácticos e instrumentales

de las TIC dentro de sus documentos oficiales para articularlos con la formación inicial y formación continua de los maestros de primaria. La malla curricular 2012 para la Licenciatura en Educación Primaria representa un avance en esta tarea, aunque es insuficiente. Creemos que los esfuerzos deberían concentrarse en los maestros que están en funciones, que se formaron con planes anteriores y que no se profesionalizaron en el uso de las TIC, sino en otros aspectos de sus prácticas docentes.

Los parámetros de los organismos nacionales e internacionales en cuanto a las TIC exigen articular los usos didácticos e instrumentales en la formación inicial y la formación continua de los docentes. De otro modo, no podrán implementarse las disposiciones que emanan de estos organismos y tampoco, atender tres aspectos centrales de la educación: a) las demandas de la sociedad actual en cuanto al aprendizaje permanente, b) las necesidades educativas de los alumnos de aprender para la vida y c) las necesidades de los docentes para demostrar su idoneidad (y conservar sus empleos) en los instrumentos de evaluación impuestos por el INEE.

Referencias

- BRUNNER, J. J. (2003). *Educación e Internet. ¿La próxima revolución?* México: Fondo de Cultura Económica.
- CABERO J. (2000). *Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: McGraw Hill.
- CABERO, J. (2016). *Nuevos retos en Tecnología Educativa*. Madrid: Editorial Síntesis.
- CALDERÓN, E. (2003). El proyecto Galileo. Recuperado de: http://www.rosenblueth.mx/fundacion/Numero04/art02_numero04.htm
- CASSANY, D. (2011). *En Línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- COLL, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Una mirada constructivista. *Revista Electrónica Sinéctica*, (25), pp. 1-24. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815899016>
- CROVI, D. (2004). *Educación y Sociedad de la Información. Tendencias y urgencias. Telos, cuadernos de comunicación e innovación*, 61, pp. 1-6. Recuperado de <http://telos.fundaciontelefonica.com/telos/cuaderno.asp@rev=61.htm>
- DÍAZ BARRIGA, F. (2009). *La innovación en la enseñanza soportada en TIC. Una Mirada al futuro desde las condiciones actuales*. México: UNAM.
- DÍAZ BARRIGA, A. (2013). TIC en el trabajo del aula. *Impacto en la planeación didáctica*. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, Norteamérica*, IV (19), pp. 3-21. Recuperado de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/340>

- DUCOING, P. (2014). *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*. México: ISSUE. Recuperado de <https://evaluayaprender.files.wordpress.com/2015/02/la-escuela-normal.pdf>
- FERREIRO, E. (2011). Alfabetización digital. ¿De qué estamos hablando? *Educação e Pesquisa*, 37 (2), Brasil. pp. 425-438.
- GALILEO. (2013). *Aprendiendo a pensar. Tecnología Educativa Galileo*. Recuperado de <http://www.galileo2.com.mx/Proyecto.html>
- ILCE. (2003). *Disponibilidad y uso de la tecnología en educación básica*. Resumen analítico. México: ILCE.
- IMBERNÓN, F. (2001). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Madrid: Gráo.
- OCDE. (2010). *Perspectivas de las tecnologías de la información 2010 de la OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos*. Recuperado de <http://www.oecd.org/sti/ieconomy/46587642.pdf>
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1976). *Tecnología educativa. 1er. Curso para la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria. 5to. y 6to. Semestres para la Educación Normal*. México: SEP.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1984). *Plan de Estudios. Licenciatura en Educación Primaria*. México: SEP.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA / UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (1985). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria y en Educación Preescolar*. México: SEP/UPN.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA / UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (1994). *Plan de Estudio Licenciatura en Educación*. México: SEP/UPN.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1997). *Plan de Estudio. Licenciatura en Educación Primaria*. México: SEP.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2009). *Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio. Ciclo Escolar 2009-2010*. México: SEP.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2010). *Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio. Ciclo Escolar 2010-2011*. México: SEP.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2011a). *Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio. Ciclo Escolar 2011-2012*. México: SEP.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2011b). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2011c). *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Primaria. Primer Grado*. México: SEP.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2011d). *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Primaria. Segundo Grado*. México: SEP.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2011e). *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Primaria. Tercer Grado*. México: SEP.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2011f). *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Primaria. Cuarto Grado*. México: SEP.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2011g). *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Primaria. Quinto Grado*. México: SEP.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2011h). *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Primaria. Sexto Grado*. México: SEP.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2012a). *Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio. Ciclo Escolar 2012-2013*. México: SEP.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2012b). *Plan de Estudio. Licenciatura en Educación Primaria. Plan 2012*. Recuperado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2015a). *Evaluación del Desempeño Docente 2015-2016*. Recuperado de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/permanencia_docentes/inicio/
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2015b). *Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes en Educación Básica*. Recuperado de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2016/permanencia/parametros_indicadores/PPI_DESEMPENO_DOCENTE_TECDOCENTES.pdf
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2015c). *Etapas, Aspectos, Métodos e Instrumentos. Proceso de Evaluación del Desempeño Docente. Educación Básica*. Recuperado de http://www.sepbcs.gob.mx/Educacion%20Basica/Evaluacion_Etapas.pdf

Empatía y gestión de conflictos en estudiantes de secundaria y bachillerato

ALEJANDRO CÉSAR ANTONIO LUNA-BERNAL,¹ ALEJANDRA DE GANTE-CASAS²



Resumen

El objetivo del presente estudio fue analizar las relaciones entre la empatía y los estilos que emplean los adolescentes al gestionar los conflictos interpersonales que se les presentan con sus compañeros de escuela. En el marco teórico se consideraron tres estilos de gestión de conflictos: enfocado en uno mismo, en la otra parte y en el problema; así como una perspectiva multidimensional de la empatía que contempla dimensiones afectivas (preocupación empática y malestar personal) y cognitivas (toma de perspectiva y fantasía). La muestra (N = 403) estuvo compuesta por estudiantes de secundaria y bachillerato con edades entre 11 y 19 años. Los participantes respondieron el Cuestionario sobre Estilos de Mensajes en el Manejo de Conflictos (Conflict Management Message Style Instrument, CMMS) y el Índice de Reactividad Interpersonal (Interpersonal Reactivity Index, IRI). En los resultados, se identificaron diferencias significativas por género, edad y nivel escolar. El estilo enfocado en uno mismo (de carácter competitivo y agresivo) correlacionó positivamente con malestar personal y empatía global. Los estilos enfocados en la otra parte (complaciente) y enfocado en el problema (colaborativo) presentaron correlaciones positivas con la empatía global y con las cuatro dimensiones de la empatía. Se discuten estos y otros resultados tomando en consideración la literatura contemporánea sobre empatía y gestión de conflictos en la adolescencia.

Palabras clave: Conflictos interpersonales, Conflicto escolar, Estilos de conflicto, Resolución de conflictos, Adolescencia.

Empathy and Conflict Management in Middle and High School Students

Abstract

The aim of this study was to analyze the relationship between empathy and the conflict management styles, which teenagers used to handling interpersonal conflicts with their classmates. In the theoretical framework, three styles of conflict management were considered: concern for self, concern for other, and concern for problem; as well as a multidimensional approach of empathy was used, which includes emotional dimensions (empathic concern and personal distress) and cognitive dimensions (perspective taking and fantasy) of empathy. The study sample (N = 403) consisted of middle and high school students, aged 11 to 19 years. Participants answered the *Conflict Management Message Style Instrument* (CMMS) and *Interpersonal Reactivity Index* (IRI). In the results, significant differences by gender, age and educational level were identified. The style concern for self (competitive and aggressive) correlated positively with personal distress and global empathy. The styles concern for other (accommodating) and concern for problem (collaborative) showed positive correlations with global empathy and with the four dimensions of empathy. We discuss these and other results considering the contemporary literature on empathy and conflict management in adolescence.

Key words: Interpersonal conflicts, School conflicts, Conflict styles, Conflict resolution, Adolescence.

Recibido: 14 de septiembre de 2016
Aceptado: 5 de noviembre de 2016
Declarado sin conflicto de interés

1 Profesor de Tiempo Completo en el Departamento de Filosofía de la Universidad de Guadalajara (México) y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI, Nivel I). aluna642@hotmail.com

2 Profesora Investigadora del Departamento de Psicología Aplicada de la Universidad de Guadalajara (México). alejandradegantecasas@yahoo.com.mx

El presente trabajo de investigación tuvo lugar en el marco del proyecto titulado "Correlatos y variables predictivas de estilos de manejo de conflictos en adolescentes" (DSN/103.5/15/6927), el cual fue financiado por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el Tipo Superior (PRODEP) en el marco de la Convocatoria 2015 de Apoyo a la Incorporación de Nuevos/as Profesores/as de Tiempo Completo. Agradecemos a PRODEP y a la Universidad de Guadalajara el apoyo brindado.

Introducción

Los conflictos son situaciones en las que dos o más sujetos perciben o creen que sus respectivos intereses o aspiraciones no pueden alcanzarse simultáneamente (Rubin, Pruitt y Kim, 1994). Tales situaciones se presentan en diversos momentos de la vida ordinaria de las personas, ya que “son inherentes a las relaciones humanas” (Paris, 2009:30). En el caso de los adolescentes, la investigación ha mostrado que los conflictos suelen ser más frecuentes con los padres, seguidos por los conflictos con hermanos, con amigos, con la pareja, y con otros pares y adultos (Laursen y Collins, 1994; Laursen y Koplas, 1995). Con respecto a la escuela, los conflictos cotidianos entre los estudiantes adolescentes suelen entablarse en relación con temas como los chismes, las burlas, las distintas maneras de pensar, los trabajos en equipo, las tareas o los comportamientos disruptivos en el aula (Delpino, 2011; Delpino y Eresta, 2009; Castro, López y Meza, 2011; Luna, De Gante y Gómez, 2015). A pesar de que los adolescentes reconocen los conflictos como “problemas” o dificultades de convivencia, por lo general tienden a calificar esta situación como normal (Castro *et al.*, 2011; Delpino, 2011) e incluso son capaces de identificar su potencial constructivo (Alonso, 2015).

Actualmente es ya un lugar común en la literatura considerar que las consecuencias constructivas o destructivas de los conflictos dependen, en buena medida, de la manera en que estos sean manejados por las partes involucradas (Ayas, Deniz, Kagan y Kenc, 2010; Bayram, 2014; Chang y Zelihic, 2013; Medina, Luque y Cruces, 2005; Paris, 2009). Cuando son gestionados a través de una comunicación abierta en la que ambas partes buscan comprender a la otra e incluso colaborar con ella para integrar sus respectivos intereses, el conflicto tiene el potencial de fortalecer las relaciones y de mejorar la convivencia entre los individuos. En cambio, cuando el conflicto es manejado a través de comportamientos competitivos y agresivos las partes pueden sentirse incomprendidas y agraviadas, los conflictos pueden tender a escalar en intensidad, e incluso tener el potencial de desencadenar hostilidad y agresiones.

Siendo los conflictos una parte del cotidiano interactuar de los adolescentes en la escuela, y teniendo dichos conflictos tanto el potencial de fortalecer sus relaciones como el de propiciar el deterioro de la convivencia escolar, resulta relevante estudiar los estilos de gestión de conflictos de los adolescentes en este

contexto, así como analizar las variables que pueden contribuir a explicarlos. Lo anterior, no sólo con el fin de llegar a un entendimiento de la dinámica que favorece la emergencia de la violencia en los conflictos, sino también para identificar los factores que propician su desenvolvimiento constructivo. Por lo anterior es que el presente estudio se propuso contribuir al estado del conocimiento en este campo, analizando la posible relación entre la empatía y los estilos de gestión de conflictos que los adolescentes de secundaria y bachillerato reportan emplear en el manejo de los conflictos con sus compañeros de escuela.

En la actualidad, diversos estudios han abordado el papel de la empatía como inhibidor del comportamiento agresivo y como promotor de la conducta prosocial (Álvarez, Carrasco y Fustos, 2010; Mestre, Samper y Frías, 2002; Mestre, Samper, Tur-Porcar, Richaud y Mesurado, 2012; Moreno y Fernández, 2011; Richardson, Hammock, Smith, Gardner y Signo, 1994). También existen estudios que han explorado el papel que podría tener la empatía en los procesos de resolución de conflictos interpersonales en muestras de jóvenes y adultos (Ebesu-Hubbard, 2001; Gilin, Maddux, Carpenter y Galinsky, 2013; Perrone-McGovern *et al.*, 2014). Sin embargo, existen pocos estudios que hayan analizado directamente la relación de la empatía con los estilos de gestión de conflictos empleados por los adolescentes en el contexto escolar. En este marco, el presente trabajo pretende ser una contribución a llenar ese vacío.

El estudio de la empatía (*empathy*) se ha abordado básicamente desde tres perspectivas distintas (Fernández-Pinto, López-Pérez y Márquez, 2008; López, Arán y Richaud, 2014). Un primer enfoque tiende a conceptualizar a la empatía como una actividad básicamente afectiva la cual consistiría en experimentar sentimientos congruentes con el estado afectivo de otro. Un segundo enfoque se inclina a concebirla como una actividad básicamente cognitiva, a través de la cual un sujeto logra percibir y entender el mundo desde el punto de vista de otros sujetos. Un tercer enfoque, por su parte, tiende a integrar a los anteriores planteando que la empatía posee tanto un aspecto afectivo como uno cognitivo. Diversos autores reconocen que este último enfoque multidimensional o integrativo ha ganado fuerza en los últimos años (Fernández-Pinto, *et al.*, 2008; López *et al.*, 2014; Pérez, 2006). Además, según López *et al.* (2014) los esfuerzos por integrar los procesos cognitivos y afectivos dentro de una perspectiva más amplia caracterizarán a la investigación futura sobre empatía.

En ese marco, uno de los modelos más importantes que se han desarrollado para conceptualizar a la empatía desde un enfoque integrador o multidimensional es el propuesto por Davis (1980, 1983, 1996). Este modelo contempla cuatro aspectos o dimensiones de la empatía: a) toma de perspectiva (*perspective taking*); b) fantasía (*fantasy*); c) preocupación empática (*empathic concern*); y d) malestar personal (*personal distress*). Los dos primeros son factores de carácter cognitivo mientras que los dos últimos son de carácter afectivo. La toma de perspectiva puede entenderse, según Davis (1996) como una tendencia a adoptar espontáneamente la perspectiva de otra persona y de mirar y comprender las cosas desde su punto de vista. La fantasía puede definirse como la capacidad del sujeto para identificarse con personajes en situaciones ficticias como, por ejemplo, en películas, novelas y obras de teatro. La preocupación empática, por su parte, se refiere a los sentimientos de simpatía, compasión, preocupación y cariño orientados hacia otras personas; se trata de sentimientos “orientados al otro”. Por último, el malestar personal consiste en los sentimientos de ansiedad y disconformidad que el sujeto experimenta al observar las experiencias negativas de otras personas; de acuerdo con Davis (1996), se trata de sentimientos “orientados al yo”. El presente estudio se apoyará en este modelo de Davis (1980, 1983, 1996) para analizar la relación de la empatía con los estilos de gestión de conflictos en adolescentes en el contexto escolar.

En la literatura académica se han desarrollado diversos modelos para conceptualizar y evaluar estilos de gestión de conflictos interpersonales (Blake y Mouton, 1964; Rahim, 1983; Rubin *et al.*, 1994; Thomas y Kilmann, 1974). En el presente trabajo nos apoyaremos en el modelo de Ross y DeWine (1988) ya que ha mostrado ser consistente y útil para conceptualizar y evaluar estilos de gestión de conflictos tanto en muestras de jóvenes y adultos (Laca, Mejía y Mayoral, 2011; Mejía y Laca, 2006) como de adolescentes (Luna, 2014; Luna y De Gante, 2015; Luna y Laca, 2014; Luna *et al.*, 2015) en nuestro contexto.

Ross y DeWine (1988) propusieron tres estilos de gestión de conflictos: a) enfocado en el problema (*concern for problem*), b) enfocado en la otra parte (*concern for other*), y c) enfocado en uno mismo (*concern for self*). El estilo enfocado en el problema, tiene lugar cuando la persona decide centrarse en el asunto que es objeto de conflicto, expresando mensajes en los que invita a la otra parte a colaborar para integrar ambos intereses generando una solución de mutuo beneficio, o al

menos, convenir en alguna solución que satisfaga parcialmente sus intereses respectivos. El estilo enfocado en la otra parte se presenta cuando el sujeto se centra en satisfacer el interés de la contraparte, incluso dejando de lado los intereses propios. En este estilo, el sujeto emplea mensajes en los que expresa su deseo de pasar por alto el problema y de complacer a la otra persona. Por último, el estilo enfocado en uno mismo tiene lugar cuando en el manejo de un conflicto el individuo se centra en su propio interés o postura personal, sin considerar el interés de la otra persona. Es este estilo, el sujeto adopta actitudes y comportamientos dominantes y competitivos y emplea durante la situación de conflicto mensajes en los que enfatiza sus intereses propios.

Como se señaló anteriormente, actualmente son escasos los estudios que hayan analizado la relación de los estilos de gestión de conflictos con la empatía en muestras de adolescentes; no obstante, los que se han realizado han coincidido en reportar relaciones positivas de la empatía con estilos de tipo cooperativo y constructivo (Alexander, 2001; Björkqvist, 2007; Björkqvist, Österman y Kaukiainen, 2000; Garaigordobil, 2009, 2012; Garaigordobil y Maganto, 2011; Garaigordobil, Machimbarrena y Maganto, 2016; Van Lissa, Hawk, Branje, Koot y Meeus, 2016; Wied, Branje y Meeus, 2007). También la mayoría de estos estudios han reportado relaciones negativas de la empatía con estilos de gestión de conflictos de carácter competitivo y agresivo (Garaigordobil, 2009, 2012; Garaigordobil y Maganto, 2011; Garaigordobil *et al.*, 2016; Wied *et al.*, 2007).

Menos consistente se ha mostrado la relación de la empatía con los estilos de gestión de conflictos de carácter pasivo y evitativo, ya que mientras algunos estudios han encontrado relaciones positivas de la empatía con este tipo de estilos (Björkqvist, 2007; Björkqvist *et al.*, 2000; Garaigordobil, 2012; Garaigordobil *et al.*, 2016), otros reportan no haber encontrado correlaciones significativas (Wied *et al.*, 2007). Por su parte, el estudio de Garaigordobil y Maganto (2011), reportó que la estrategia de resolución de conflictos pasiva tuvo una correlación estadísticamente significativa y positiva con empatía en chicos de 12 a 15 años, pero no en chicos ni en chicas de 8 a 11, ni en chicas de 12 a 15.

Dado que diversos estudios han reportado posibles efectos del género, la edad y/o el grado de escolaridad sobre la empatía (Alexander, 2001; Álvarez *et al.*, 2010; Garaigordobil, 2009a y 2009b; Mestre *et al.*, 2004; Retuerto, 2004) y sobre los estilos de gestión de

conflictos (Garaigordobil y Maganto, 2011; Garaigordobil *et al.*, 2016; Laca *et al.*, 2006; Luna y Laca, 2014; Luna *et al.*, 2015), se hizo necesario que en el presente estudio se realizara un análisis de estas variables, a fin de determinar su posible influencia, antes de pasar a examinar directamente las relaciones entre los estilos de gestión de conflictos y la empatía.

Método

Participantes

La muestra (N = 403) estuvo compuesta por estudiantes de secundaria y bachillerato con rango de edad de 11 a 19 años (M = 14.77, DE = 1.99), de los cuales 201 (49.9%) fueron hombres y 202 (50.1%) mujeres. Los participantes pertenecían a un plantel de secundaria y a uno de bachillerato, ambos de carácter público y ubicados en la Zona Metropolitana de Guadalajara, Jalisco (México). El muestreo fue no probabilístico e intencional, aprovechando una relación institucional establecida previamente con las escuelas participantes.

Instrumentos

Índice de Reactividad Interpersonal (IRI). Es un cuestionario de 28 reactivos que evalúa la empatía desde una perspectiva multidimensional de acuerdo con el modelo de Davis (1980, 1983, 1996). Se encuentra integrado por cuatro sub escalas: a) toma de perspectiva, b) fantasía, c) preocupación empática, y d) malestar personal. Cada uno de los reactivos es una afirmación que representa pensamientos o sentimientos que el participante posiblemente haya experimentado en diversas situaciones. El formato de respuesta es una escala tipo Likert de cuatro puntos que va desde 1 = No me describe (nada que ver contigo) hasta 4 = Me describe muy bien (se trata de una característica tuya muy personal, muy propia de ti). Para su calificación se obtiene la media aritmética de las respuestas de los participantes en cada una de las cuatro escalas, así como una media global de los 28 reactivos.

El instrumento original fue desarrollado por Davis (1980, 1983). La traducción y validación del instrumento a la lengua castellana fue presentada por Mestre, Frías y Samper (2004), en un estudio realizado en España con una muestra de 1285 adolescentes con edades entre 13 y 18 años. Estos autores reportaron coeficientes de confiabilidad alfa de Cronbach de .56, .70, .65 y .64 para las escalas de toma de perspectiva, fantasía, preocupación empática y malestar personal, respectivamente.

Cuestionario sobre Estilos de Mensajes en el Manejo de Conflictos (CMMS). Es un cuestionario de 18 reactivos que informa sobre la frecuencia con que los participantes perciben utilizar tres estilos de gestión de conflictos, según el modelo de Ross y DeWine (1988): a) estilo enfocado en uno mismo, b) estilo enfocado en la otra parte, y c) estilo enfocado en el problema. Cada uno de los reactivos es una oración que representa un mensaje dado por un individuo a su contraparte en una situación de conflicto interpersonal. El formato de respuesta es una escala Likert de cinco puntos que va desde 1 = Nunca digo cosas como esto, hasta 5 = Generalmente digo cosas como esto. Para la calificación del CMMS se obtienen las medias aritméticas de los participantes en cada una de las tres escalas.

El CMMS fue elaborado originalmente por Ross y DeWine (1988). La traducción, adaptación y validación a la lengua castellana fue llevada a cabo por Mejía y Laca (2006) en México trabajando con muestras de adultos y jóvenes universitarios, y por Laca, Mejía y Mayoral (2011) con una muestra de estudiantes universitarios mexicanos y españoles. Finalmente, Luna y Laca (2014) llevaron a cabo un estudio de validación con una muestra (N = 1074) de estudiantes mexicanos de secundaria, bachillerato y licenciatura con rango de edad de 11 a 25 años. Los índices de confiabilidad alfa de Cronbach reportados por Luna y Laca (2014) fueron de .68, .72 y .83 para los estilos enfocado en uno mismo, enfocado en la otra parte y enfocado en el problema, respectivamente.

Procedimiento

Se obtuvo el permiso y la colaboración de las autoridades escolares de ambos planteles. A los estudiantes se les solicitó su participación dentro del aula de clases explicándoles el objetivo de la investigación. Se les garantizó el manejo confidencial de la información, su uso para fines exclusivamente científicos, y se les invitó a participar de manera absolutamente voluntaria y anónima. Se les explicó que en estos instrumentos no hay respuestas buenas ni malas y se les invitó a contestar con sinceridad. Los participantes respondieron una batería compuesta por diversas escalas psicométricas en una sesión con duración aproximada de una hora; ello como parte de un estudio mayor denominado *Correlatos y variables predictivas de estilos de manejo de conflictos en adolescentes*. En el presente trabajo se reportan los resultados correspondientes a las variables de empatía y estilos de gestión de conflictos.

Resultados

Las puntuaciones medias obtenidas por los participantes en las variables de estudio, junto con su desviación estándar pueden observarse en la Tabla 1. Con el fin de identificar posibles diferencias significativas de las variables de estudio en función del sexo se llevó a cabo un análisis de varianza multivariante (MANOVA), el cual resultó estadísticamente significativo (Lambda de Wilks, $\Lambda = .957$, $F_{(7/395)} = 2.528$, $p < .05$). Como puede observarse en la Tabla 1, las mujeres obtuvieron puntuaciones más altas que los hombres, de manera estadísticamente significativa, en toma de perspectiva, preocupación empática y empatía global.

Con el fin de identificar posibles diferencias significativas de las variables de estudio en función de la edad se llevó a cabo un análisis de varianza multivariante (MANOVA), el cual resultó estadísticamente

significativo (Lambda de Wilks, $\Lambda = .884$, $F_{(7/395)} = 7.415$, $p < .001$). Como puede observarse en la Tabla 2, el grupo de edad de 11 a 14 años obtuvo puntuaciones más altas que los del grupo de 15 a 19, de manera estadísticamente significativa, en los tres estilos de gestión de conflictos. Asimismo, el grupo de 15 a 19 años obtuvo significativamente una puntuación mayor en preocupación empática.

Con el fin de identificar posibles diferencias significativas de las variables de estudio entre los dos niveles de escolaridad considerados en la presente investigación (secundaria y bachillerato) se llevó a cabo un análisis de varianza multivariante (MANOVA), el cual resultó estadísticamente significativo (Lambda de Wilks, $\Lambda = .878$, $F_{(7/395)} = 7.831$, $p < .001$). Como puede observarse en la Tabla 3, los adolescentes de secundaria obtuvieron puntuaciones superiores a los de bachillerato en los tres estilos de gestión de conflictos, de manera estadísticamente significativa.

Tabla 1. Diferencias en función del sexo en estilos de gestión de conflictos y dimensiones de la empatía

	Total (N = 403) M (DE)	Hombres (n = 201) M (DE)	Mujeres (n = 202) M (DE)	F (1/402)
Estilos de gestión de conflictos				
Enfocado en uno mismo	1.62 (0.75)	1.64 (0.76)	1.61 (0.74)	.233
Enfocado en la otra parte	2.51 (0.98)	2.42 (0.94)	2.61 (1.02)	3.732
Enfocado en el problema	2.45 (0.92)	2.38 (0.90)	2.52 (0.93)	2.171
Empatía				
Toma de perspectiva	2.52 (0.44)	2.48 (0.41)	2.57 (0.46)	4.046*
Fantasía	2.45 (0.47)	2.44 (0.47)	2.46 (0.48)	.216
Preocupación empática	2.51 (0.42)	2.43 (0.42)	2.59 (0.42)	14.905***
Malestar personal	2.31 (0.44)	2.26 (0.42)	2.35 (0.46)	3.456
Empatía global	2.45 (0.28)	2.40 (0.26)	2.49 (0.30)	9.974**

Fuente: Elaboración propia. Nota: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Tabla 2. Diferencias en función de la edad en estilos de gestión de conflictos y dimensiones de la empatía

	11 a 14 años (n = 199) M (DE)	15 a 19 años (n = 204) M (DE)	F (1/402)
Estilos de gestión de conflictos			
Enfocado en uno mismo	1.74 (0.79)	1.51 (0.70)	9.697**
Enfocado en la otra parte	2.77 (1.02)	2.26 (0.88)	28.297***
Enfocado en el problema	2.61 (0.92)	2.29 (0.89)	12.769***
Empatía			
Toma de perspectiva	2.50 (0.42)	2.54 (0.46)	1.106
Fantasía	2.42 (0.47)	2.47 (0.47)	1.191
Preocupación empática	2.47 (0.44)	2.56 (0.40)	4.081*
Malestar personal	2.34 (0.47)	2.28 (0.41)	1.916
Empatía global	2.43 (0.29)	2.46 (0.27)	1.168

Fuente: elaboración propia. Nota: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Tabla 3. Diferencias en función del nivel de estudios en estilos de gestión de conflictos y dimensiones de la empatía

	Secundaria (n = 206) M (DE)	Bachillerato (n = 197) M (DE)	F (1/402)
Estilos de gestión de conflictos			
Enfocado en uno mismo	1.73 (0.79)	1.51 (0.69)	9.390**
Enfocado en la otra parte	2.78 (1.01)	2.23 (0.87)	33.886***
Enfocado en el problema	2.62 (0.92)	2.27 (0.88)	15.060***
Empatía			
Toma de perspectiva	2.50 (0.42)	2.54 (0.46)	0.657
Fantasía	2.43 (0.47)	2.47 (0.47)	0.772
Preocupación empática	2.48 (0.44)	2.55 (0.41)	2.512
Malestar personal	2.34 (0.47)	2.27 (0.41)	2.818
Empatía global	2.44 (0.29)	2.46 (0.27)	0.387

Fuente: elaboración propia. Nota: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Con el fin de analizar las relaciones entre empatía y estilos de gestión de conflictos se llevó a cabo un análisis correlacional Pearson. Sin embargo, debido a que, como se señaló, se encontraron algunas diferencias significativas en las variables de estudio en función del sexo, la edad y el grado de escolaridad, el análisis correlacional se realizó con correlaciones parciales, a efectos de controlar las variables mencionadas. Hecho lo anterior, y como puede observarse en la Tabla 4, el estilo enfocado en uno mismo correlacionó positivamente y de manera estadísticamente significativa con malestar personal y empatía global. Por su parte, tanto el estilo enfocado en la otra parte como el estilo enfocado en el problema presentaron correlaciones positivas y estadísticamente significativas con la empatía global y con cada una de las cuatro dimensiones de la empatía.

Discusión

El presente estudio tuvo como objetivo analizar las relaciones entre la empatía y los estilos que

emplean los adolescentes al gestionar los conflictos interpersonales que se les presentan con sus compañeros de escuela. Para tal efecto, se examinó la relación entre los tres estilos de gestión de conflictos del modelo de Ross y DeWine (1988) -enfocado en uno mismo, en la otra parte y en el problema- y las cuatro dimensiones de la empatía del modelo de Davis (1996) -toma de perspectiva, fantasía, preocupación empática y malestar personal-, considerando además a la empatía global. Sin embargo, debido a que la literatura especializada ha reportado efectos de la edad, el género y la escolaridad sobre las variables de estudio, se realizó un análisis previo para evaluar la influencia de tales factores.

En cuanto al género, las mujeres obtuvieron puntuaciones más altas que los hombres en toma de perspectiva, preocupación empática y empatía global. Este resultado coincide en términos generales con diversos estudios que han reportado posibles efectos del género sobre la empatía en adolescentes (Alexander, 2001; Álvarez *et al.*, 2010; Garaigordobil, 2009a y 2009b; Garaigordobil y Maganto, 2011; Retuerto,

Tabla 4. Coeficientes de correlación parcial entre estilos de gestión de conflictos y dimensiones de la empatía, controlando sexo, edad y nivel de estudios (N = 398)

	Estilos de gestión de conflictos		
	Enfocado en uno mismo	Enfocado en la otra parte	Enfocado en el problema
Toma de perspectiva	.086	.247***	.281***
Fantasía	.059	.125*	.112*
Preocupación empática	.030	.316***	.238***
Malestar personal	.109*	.169**	.125**
Empatía global	.113*	.334***	.296***

Fuente: Elaboración propia. Nota: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

2004). Una posible explicación de estas diferencias de género se basa en los procesos de socialización diferencial que se llevarían a cabo para hombres y mujeres, teniendo como referencia los roles y estereotipos de género tradicionales (Garaigordobil y Maganto, 2011; Retuerto, 2004). De acuerdo con esta explicación, las mujeres estarían siendo socializadas de una manera que favorece en ellas el desarrollo de habilidades interpersonales en un grado mayor que en los varones. La existencia de estos procesos de socialización diferencial es un dato que la literatura ha reportado de manera consistente (Colás y Villaciervos, 2007; Musitu, Román y Gutiérrez, 1996; Rocha, 2008).

En cuanto a la edad y el nivel de estudios, el grupo de edad de 11 a 14 años y el grupo de secundaria obtuvieron puntuaciones más elevadas en los tres estilos de gestión de conflictos con respecto al grupo de 15 a 19 años y al de nivel bachillerato, respectivamente. Estos resultados son divergentes respecto de estudios en los que se ha encontrado una mejoría en los estilos de gestión cooperativos y constructivos conforme avanza la edad (Laca *et al.*, 2006; Laursen, Finkelstein y Betts, 2001; Luna y Laca, 2014), y también respecto de otros estudios en los que no se han encontrado diferencias por grupos de edad en estilos de gestión de conflictos (Garaigordobil *et al.*, 2016; Garaigordobil y Maganto, 2011; Luna y Laca, 2010). Un punto que se ha hecho notar al respecto por Luna y Laca (2014) es que las diferencias por grupos de edad en estilos de manejo de conflictos parecen hacerse más visibles cuando se emplean muestras con rangos de edad más amplios (por ejemplo, abarcando adolescentes y adultos emergentes), por lo que sería aconsejable que en estudios posteriores se emplearan ese tipo de muestras para contribuir a la discusión en torno a este tópico.

En el caso del presente estudio, una posible explicación del resultado obtenido sería que esas mayores puntuaciones en todos los estilos de gestión de conflictos que obtuvieron los grupos de menor edad y nivel escolar podrían estar reflejando una mayor frecuencia de conflictos entre dichos adolescentes. Es lógico suponer que una mayor incidencia de conflictos podría estar relacionada con una mayor utilización de todas las estrategias para manejarlos. En apoyo de esta hipótesis pueden citarse estudios sobre conflictos familiares en los que se ha encontrado consistentemente que la frecuencia de conflictos correlaciona directamente con todos los estilos de manejo de conflictos (Luna, 2011). Serán necesarios estudios posteriores, sin embargo, para contrastar

dicha hipótesis en el ámbito de las relaciones de los adolescentes con sus pares en el contexto escolar.

En cuanto a los efectos de la edad sobre la empatía, el grupo de 15 a 19 años obtuvo una puntuación mayor en preocupación empática respecto del grupo de 11 a 14. Tal como se señaló, la preocupación empática se refiere a los sentimientos de simpatía, compasión, preocupación y cariño orientados hacia otras personas. De acuerdo con Davis (1996) se trata de sentimientos “orientados al otro” que, por lo tanto, suponen el desarrollo de una capacidad de descentramiento del individuo hacia la adopción de una perspectiva social. Por lo tanto, el desarrollo de la preocupación empática podría estar asociado al desarrollo sociocognitivo de los adolescentes. De acuerdo con Retuerto (2004), “un aumento de la capacidad de ponerse en el lugar del otro/a gradualmente transforma el malestar personal en una reacción de simpatía y compasión más orientada hacia el otro/a” (p. 334).

Pasando a los resultados del análisis correlacional, el presente estudio aporta evidencia de que el estilo enfocado en el problema podría tener una relación positiva con la empatía global y con cada una de las cuatro dimensiones de la empatía. Este resultado coincide con estudios que han reportado relaciones positivas de la empatía con estilos de tipo cooperativo y constructivo en adolescentes (Alexander, 2001; Björkqvist, 2007; Björkqvist *et al.*, 2000; Garaigordobil, 2009, 2012; Garaigordobil y Maganto, 2011; Garaigordobil *et al.*, 2016; Luna *et al.*, 2015; Wied *et al.*, 2007). Como se señaló, el estilo enfocado en el problema se presenta cuando el individuo decide centrarse en el asunto que es objeto de conflicto, expresando mensajes en los que invita a la otra parte a colaborar para alcanzar una solución de mutuo beneficio o, al menos, a convenir en alguna solución que satisfaga parcialmente los intereses de ambas. Como puede observarse, se trata de un estilo que demanda del adolescente la ejecución de procesos cognitivos y afectivos complejos tales como entender el punto de vista de la otra persona e integrarlo con el propio, así como comprender sus sentimientos, motivaciones e intereses. Por ello, como sostienen Van Lissa *et al.* (2016), el desarrollo de la empatía en los adolescentes, considerando tanto su dimensión cognitiva como afectiva, puede estar asociado con cambios hacia mayores conductas constructivas en los conflictos. De acuerdo con Wied *et al.* (2007), la toma de perspectiva permitiría a un sujeto adoptar el punto de vista de la otra persona en una situación de conflicto para con

ello lograr un mejor entendimiento de su posición, previniendo la respuesta destructiva y facilitando la constructiva. Por su parte, según estos autores, “la preocupación empática y el malestar personal podrían inhibir los impulsos destructivos en las situaciones de conflicto” (p. 49), e incluso el malestar personal “también podría promover actos constructivos, aunque sólo fuera para escapar del malestar derivado de la experiencia vicaria” (p. 49).

Por su parte, en el presente estudio el estilo enfocado en la otra parte presentó correlaciones positivas con la empatía global y con cada una de las cuatro dimensiones de la empatía. Como se señaló, el estilo enfocado en la otra parte se presenta cuando el sujeto se centra en satisfacer el interés de la contraparte, incluso dejando de lado los intereses propios. En este estilo, el sujeto emplea mensajes en los que expresa su deseo de pasar por alto el problema y de complacer a la otra persona. Como puede observarse, se trata de un estilo de gestión de conflictos altamente orientado hacia la cooperatividad y prosocialidad. En tal sentido, este resultado es congruente con literatura sobre empatía, en la que se ha encontrado una relación consistente entre ésta y las actitudes y los comportamientos prosociales (Fernández-Pinto *et al.*, 2008; López *et al.*, 2014; Pérez, 2006). Según Perrone-McGovern *et al.* (2014) cuando los individuos tienen la capacidad de entender los puntos de vista y de sentimientos del otro, es más fácil aproximarse al conflicto de una manera prosocial.

Siguiendo con los resultados del análisis correlacional, en el presente estudio el estilo enfocado en uno mismo correlacionó positivamente con el malestar personal. Este resultado es congruente con la conceptualización del malestar personal como sentimientos “orientados al yo” (Davis, 1996, p. 106); pero, en principio, parecería incongruente con lo observado en los párrafos precedentes respecto de la relación positiva del malestar personal con los estilos enfocado en el problema y enfocado en la otra parte.

Una posible explicación de estos resultados, aparentemente inconsistentes, podría ser la siguiente. Como se señaló, el estilo enfocado en uno mismo se presenta cuando la persona adopta actitudes y comportamientos dominantes y competitivos y emplea durante la situación de conflicto mensajes en los que enfatiza sus intereses propios. Por su parte, el malestar personal se refiere a los sentimientos de ansiedad y disconformidad que el sujeto experimenta al observar las experiencias negativas de otras personas. Así, es esperable que en aquellos conflictos en los que el

sujeto tenga una elevada preocupación por sus propios intereses y una baja preocupación por los intereses de la contraparte, el malestar personal refuerce dicha tendencia hacia la competición (estilo enfocado en uno mismo). En apoyo de esto, Retuerto (2004) destaca la posible relación del malestar personal con motivaciones egoístas en un contexto de preocupación por la consecución de logros personales. Por su parte, en aquellos conflictos en los que la preocupación por los propios intereses sea baja, es posible que el sujeto prefiera ceder o complacer a la contraparte a fin de evitar el malestar que le generan estos sentimientos de ansiedad y disconformidad (estilo enfocado en la otra parte). Por último, un estilo colaborativo de gestión de conflictos (estilo enfocado en el problema) supone que el sujeto tiene una preocupación alta por satisfacer tanto el interés propio como el interés de la contraparte (Luna y Laca, 2014; Rubin *et al.*, 1994). En ese caso es posible que los sentimientos de malestar y disconformidad incidan en la decisión de colaborar, ya que el sujeto desea al mismo tiempo satisfacer su propio interés y reducir el malestar personal que experimenta al observar la situación de la contraparte.

En el presente estudio, el estilo enfocado en uno mismo tuvo también una correlación positiva y significativa con empatía global. Este resultado, en principio, pareciera también ser divergente respecto de otros trabajos que han reportado relaciones negativas de la empatía con estilos de gestión de conflictos de carácter competitivo y agresivo (Garaigordobil, 2009, 2012; Garaigordobil y Maganto, 2011; Garaigordobil *et al.*, 2016; Wied *et al.*, 2007). Sin embargo, como puede observarse en la Tabla 4, tal correlación con empatía global en el presente estudio podría ser sólo un reflejo de la correlación del estilo enfocado en uno mismo con el malestar personal, ya que ninguna otra dimensión de la empatía presentó correlación significativa con dicho estilo. Esta observación muestra la importancia de adoptar, como en el presente trabajo, perspectivas multidimensionales o integrativas con respecto a la empatía, analizando sus componentes por separado en congruencia con la evolución de la literatura del área.

En conclusión, los resultados obtenidos en el presente estudio contribuyen a afirmar una probable relación de la empatía con los estilos de gestión de conflictos empleados por los adolescentes para manejar los conflictos interpersonales que se les presentan con sus compañeros de escuela. En particular, se proporciona evidencia sobre la probable relación

directa o positiva del malestar personal con un estilo de gestión de conflictos de carácter competitivo y agresivo en los adolescentes; así como de todas las dimensiones de la empatía con los estilos de tipo complacientes y colaborativos para gestionar los conflictos. Tales resultados son en su mayor parte congruentes con la literatura y contribuyen a ampliar y profundizar la discusión sobre la vinculación entre manejo de conflictos y empatía, considerando sobre todo el contexto de las relaciones entre los adolescentes en la escuela y a la empatía desde un enfoque multidimensional.

Dentro de las limitaciones del presente estudio cabe mencionar que se realizó a través de un muestreo por conveniencia. Por ello, y con el fin de garantizar una adecuada generalización de los hallazgos, sería recomendable realizar nuevos trabajos empleando muestras representativas. Otra recomendación para futuros estudios sería emplear muestras de un rango de edad y escolaridad más amplio a fin de estar en mejores condiciones de observar con mayor claridad el posible efecto de estas variables, tal como se ha hecho en algunos estudios que incluyen y comparan muestras de adolescentes y adultos emergentes en estilos de gestión de conflictos (Luna y Laca, 2014; Markovits y St-Onge, 2009; Saville y Swoap, 2006). Por último, sería recomendable incorporar al análisis otras variables (como razonamiento moral, toma de decisiones, afectividad, entre otras) cuya interacción con la empatía podrían contribuir a profundizar la comprensión de las dinámicas de la gestión de conflictos en adolescentes.

Referencias

- ALEXANDER, K. L. (2001). Prosocial Behaviors of Adolescents in Work and Family Life: Empathy and Conflict Resolution Strategies with Parents and Peers. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 61(8-A), 3367.
- ALONSO, D. (2015). *Visión positiva del conflicto y estrategias de afrontamiento en adolescentes. Análisis de actitudes en el Colegio FUHEM Monserrat* (Trabajo de máster en psicología social). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España. Recuperado el 14 de agosto de 2016 desde: https://www.ucm.es/data/cont/docs/506-2016-02-19-TFM%202014_15_Revista_Dara%20Alonso-seguridad.pdf
- ÁLVAREZ, P., CARRASCO, M. y FUSTOS, J. (2010). Relación de la empatía y género en la conducta prosocial y agresiva, en adolescentes de distintos tipo de establecimientos educacionales. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 3 (2), 27-36.
- AYAS, T., DENİZ, M., KAGAN, M. y KENC, M. F. (2010). An Investigation of Conflict Resolution Strategies of Adolescents. *Procedia Social and Behavioral sciences*, 2, 3545-3551.
- BAYRAM, H. G. (2014). *What Determines the Sibling Conflict Resolution Strategies of Adolescents? Parents, Siblings, or Temperament?* (Tesis doctoral). Middle East Technical University, Ankara, Turquía. Recuperado el 14 de agosto de 2016 desde: <http://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12617611/index.pdf>
- BJÖRKQVIST, K. (2007). Empathy, Social Intelligence and Aggression in Adolescents Boys and Girls. En F. D. FARROW y W. R. P. WOODRUFF (Eds.), *Empathy in Mental Illness* (pp. 76-88). Cambridge: Cambridge University Press.
- BJÖRKQVIST, K., ÖSTERMAN, K. y KAUKIAINEN, A. (2000). Social intelligence-Empathy-Aggression? *Aggression and Violent Behavior*, 5, 191-200.
- BLAKE, R. R. y MOUTON, J. S. (1964). *The Managerial Grid. Key Orientations for Achieving Production Through People*. Houston, Texas: Gulf Publishing Company.
- CASTRO, P., LÓPEZ, E. y MEZA, Y. E. (2011). Diagnóstico de los conflictos estudiantiles y su manejo, para el diseño de unidades conceptuales en una cartilla pedagógica. *Escenarios*, 9(2), 58-69.
- CHANG, L. C. y ZELIHIC, M. (2013). The Study of Conflict Management Among Taiwanese Adolescents. *Life Science Journal*, 10(3), 1231-1241.
- COLÁS, P. y VILLACIERVOS, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 5(1), 35-58.
- DAVIS, M. H. (1980). A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy. *JSAS Catalog of Select Documents in Psychology*, 10(85), 1-17.
- DAVIS, M. H. (1983). Measuring Individual Differences in Empathy: Evidence for a Multidimensional Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-126.
- DAVIS, M. H. (1996). *Empathy. A social Psychological approach*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- DELPINO, M. A. (2011). *Inmigración y educación. El conflicto en la escuela española y sus percepciones* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Salamanca, España.
- DELPINO, M. A. y ERESTA, M. J. (2009). *Conflictos en la adolescencia: los protagonistas toman la palabra*. Madrid: Liga Española de la Educación de Utilidad Pública y Gobierno de España, Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- EBESU-HUBBARD, A. S. (2001). Conflict Between Relationally Uncertain Romantic Partners: the Influence of Relational Responsiveness and Empathy. *Communication Monographs*, 68(4), 400-414.
- FERNÁNDEZ-PINTO, I., LÓPEZ-PÉREZ, B. y MÁRQUEZ, M. (2008). Empatía: medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*, 24(2), 284-298.
- GARAIGORDOBIL, M. (2009a). A Comparative Analysis of Empathy in Childhood and Adolescence: Gender Differences and Associated Socio-Emotional Variables.

- International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(2), 217-235.
- GARAIGORDOBIL, M. (2009b). *Evaluación del programa Dando pasos hacia la paz. Informe de investigación*. Vitoria-Gasteiz (España): Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Recuperado el 18 de mayo de 2012 desde: http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/Libros_completos/Dando%20Pasos%20Hacia%20la%20Paz.pdf
- GARAIGORDOBIL, M. (2012). Cooperative Conflict-Solving During Adolescence: Relationships with Cognitive-Behavioral and Predictor Variables. *Infancia y Aprendizaje*, 35(2), 151-165. doi: 10.1174/021037012800217998
- GARAIGORDOBIL, M. y MAGANTO, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), 255-266.
- GARAIGORDOBIL, M., MACHIMBARRENA, J. M. y MAGANTO, C. (2016). Adaptación española de un instrumento para evaluar la resolución de conflictos (Conflictalk): datos psicométricos de fiabilidad y validez. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 3(2), 59-67.
- GILIN, D., MADDUX, W. W., CARPENTER, J. y GALINSKY, A. D. (2013). When to Use Your Head and When to use Your Heart: the Differential Value of Perspective-Taking Versus Empathy in Competitive Interactions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 39(1), 3-16. doi: 10.1177/0146167212465320
- LACA, F. A., MEJÍA, J. C. y MAYORAL, E. G. (2011). Conflict Communication, Decision-Making, and Individualism in Mexican and Spanish University Students. *Psychology Journal*, 8(1), 121-135.
- LAURSEN, B. y COLLINS, W. A. (1994). Interpersonal Conflict During Adolescence. *Psychological Bulletin*, 115(2), 197-209.
- LAURSEN, B. y KOPLAS, A. (1995). What's Important About Important Conflicts? Adolescents' Perceptions of Daily Disagreements. *Merrill-Palmer Quarterly*, 41(4), 536-553.
- LAURSEN, B., FINKELSTEIN, B. D. y BETTS, N. T. (2001). A Developmental Meta-Analysis of Peer Conflict Resolution. *Developmental Review*, 21, 423-449. doi:10.1006/drev.2000.0531
- LÓPEZ, M. B., ARÁN, V. y RICHAUD, M. C. (2014). Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 37-51.
- LUNA, A. C. A. (2011). *El conflicto paterno-filial en la adolescencia desde la perspectiva de la psicología del conflicto: cuatro estudios con adolescentes bachilleres* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Colima, Colima, México.
- LUNA, A. C. A. (2014). Efecto de la comunicación parento-filial sobre los estilos personales de manejo de conflictos en adolescentes bachilleres. *Uaricha, Revista de Psicología*, 11(24), 118-133.
- LUNA, A. C. A. y DE GANTE, A. (2015). Agresión interpersonal y gestión de conflictos en adolescentes: adaptación de la Escala de Tácticas de Conflicto en el contexto escolar. *Educación y Desarrollo*, 32, 11-20.
- LUNA, A. y LACA, F. (2010). Estilos de comunicación en el conflicto y patrones de toma de decisiones en estudiantes de bachillerato. En S. RIVERA, R. DÍAZ-LOVING, I. REYES, R. SÁNCHEZ y L. CRUZ (Eds.), *La psicología social en México* (Vol. 13; pp. 259-266). México: Asociación Mexicana de Psicología Social.
- LUNA, A. C. A. y LACA, F. A. V. (2014). Estilos de mensajes en el manejo de conflictos en adolescentes y jóvenes mexicanos. *Boletín de Psicología*, 110, 37-51.
- LUNA, A. C. A., DE GANTE, A. y GÓMEZ, M. A. (2015). *Violencia escolar y afrontamiento de conflictos en adolescentes de educación secundaria*. Guadalajara, Jalisco (México): Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología del Estado de Jalisco y Universidad de Guadalajara.
- MARKOVITS, H. y STONGE, M. (2009). Adolescents' and Adults' Internal Models of Conditional Strategies for Object Conflict. *The Journal of Genetic Psychology*, 170(2), 135-150.
- MEDINA, F. J., LUQUE, P. J. y CRUCES, S. (2005). Gestión del conflicto. En L. MUNDUATE y F. J. MEDINA (Coords.), *Gestión del conflicto, negociación y mediación* (pp. 45-72). Madrid: Ediciones Pirámide.
- MEJÍA, J. C. y LACA, F. A. (2006). Estilos de comunicación en el conflicto y confianza en las propias decisiones. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(2), 347-358.
- MESTRE, V., FRÍAS, M. D. y SAMPER, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16(2), 255-260.
- MESTRE, V., SAMPER, P. y FRÍAS, M. D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: la empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14(2), 227-232.
- MESTRE, V., SAMPER, P., TUR-PORCAR, A. M., RICHAUD, M. C. y MESURADO (2012). Emociones, estilos de afrontamiento y agresividad en la adolescencia. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1263-1275.
- MORENO, J. E. Y FERNÁNDEZ, C. (2011). Empatía y flexibilidad yoica, su relación con la agresividad y la prosocialidad. *Límite. Revista de Filosofía y Psicología*, 6(23), 41-55.
- MUSITU, G., ROMÁN, J. y GUTIÉRREZ, M. (1996). *Educación familiar y socialización de los hijos*. Barcelona: Idea Books.
- PARIS, S. (2009). *Filosofía de los conflictos. Una teoría para su transformación pacífica*. Barcelona: Icaria editorial.
- PÉREZ, A. (2006). *Empatía y riesgo para el maltrato físico infantil* (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco, San Sebastián, España. Recuperado el 12 de julio de 2016 desde: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=20786>
- PERRONE-McGOVERN, K. M., OLIVEIRA-SILVA, P., SIMON-DACK, S., LEFDAHL-DAVIS, J. E., ADAMS, D., McCONNELL, J., HOWELL, D., HESS, R., DAVIS, A. y GONCALVEZ, O. F. (2014). Effects of Empathy and Conflict Resolution Strategies on Psychophysiological Arousal and Satisfaction in Romantic Rela-

- tionships. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, 39(1), 19-25.
- RAHIM, M. A. (1983). A Measure of Styles of Handling Interpersonal Conflict. *Academy of Management Journal*, 26(2), 368-376.
- RETUERTO, Á. (2004). Diferencias en empatía en función de las variables género y edad. *Apuntes de Psicología*, 22(3), 323-339.
- RICHARDSON, D. R., HAMMOCK, G. S., SMITH, S. M., GARDNER, W. y SIGNO, M. (1994). Empathy as a Cognitive Inhibitor of Interpersonal aggression. *Aggressive Behavior*, 20, 275-289.
- ROCHA, T. E. (2008). La adolescencia: periodo crítico en la construcción del género. En P. ANDRADE, J. L. CAÑAS y D. BETANCOURT (Eds.), *Investigaciones psicosociales en adolescentes* (pp. 15-44). Tuxtla Gutiérrez y México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas y Universidad Nacional Autónoma de México.
- ROSS, R. y DE WINE, S. (1988). Assessing the Ross-DeWine Conflict Management Message Style (CMMS). *Management Communication Quarterly*, 1, 389-413. doi: 10.1177/0893318988001003007
- RUBIN, J. Z., PRUITT, D. G. y KIM, S. H. (1994). *Social conflict. Escalation, stalemate, and settlement* (2a. ed.). New York: McGraw-Hill.
- SAVILLE, S. M. y SWOAP, R. A. (2006). *Locus of Control and Conflict Resolution: a Comparison of Early Adolescents versus Young adults*. Asheville, North Carolina: Warren Wilson College.
- THOMAS, K. y KILMANN, R. (1974). *Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- VAN LISSA, C., HAWK, S., BRANJE, S., KOOT, H. y MEEUS, W. H. J. (2016). Common and Unique Associations of Adolescents' Affective and Cognitive Empathy Development with Conflict Behavior Towards Parents. *Journal of Adolescence*, 47, 60-70. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.12.005>
- WIED, M., BRANJE, S. J. T. y MEEUS, W. H. J. (2007). Empathy and Conflict Resolution in Friendship Relations Among Adolescents. *Aggressive Behavior*, 33, 48-55.

Percepción de crianza parental y maltrato escolar en una muestra de adolescentes mexicanos

MARTHA ANGÉLICA DELGADO-LUNA,¹ ANA MARÍA CHÁVEZ-HERNÁNDEZ,²
FRANCISCO MANUEL RODRÍGUEZ-HUERTA,³ LUIS FERNANDO MACÍAS-GARCÍA,⁴
ALEJANDRO KLEIN-CABALLERO⁵



Resumen

El presente estudio analizó la relación entre la percepción de estudiantes sobre su crianza parental y el rol que ocupan en el Maltrato escolar entre Pares (Meep). La crianza parental es la primera tarea formativa y estructurante de interacciones, valores y habilidades sociales. La muestra probabilística estuvo constituida por 476 estudiantes de dos escuelas secundarias de Guanajuato, México. Se aplicaron el Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales, y la Escala de Percepción de Crianza para jóvenes. Se obtuvieron 4 diferencias estadísticamente significativas: en relación al sexo y roles del Meep (acosador, víctima, testigo y mixto), y entre sexo y tipos de crianza (deficiente, adecuada, sobrevalorada), entre rol en el Meep y crianza y entre rol del Meep y edad. Se analizan las implicaciones para la prevención universal y selectiva.

Palabras clave: Nivel secundaria, Crianza, Bullying, Acoso escolar, Adolescentes, México.

Perception of Parenting Styles and Bullying in a Sample of Mexican Adolescents

Abstract

The present study identified the association between the perception of upbringing and the roles in bullying in students. Parenting is the first educational task that structures patterns of interaction, values, and social skills that help the development of social roles, including those among peers. This was a correlational study with a probabilistic sample of 476 students from two middle schools from Guanajuato, Mexico. The instruments used were the *Bullying among Peers Questionnaire* and the *Scale of Perception of Parenting Styles*. Four statistically significant differences were found: for the association between sex and the roles in bullying (bully, victim, bystander, and bully-victim); sex and parenting styles (deficient, adequate, and overrated); Meep and age and Meep and parenting styles. Some implications for universal and selective prevention programs are analyzed.

Keywords: Upbringing, Parenting styles, Bullying, Adolescents, Secondary Education, Mexico.

Recibido: 21 de agosto de 2016
Aceptado: 15 de octubre de 2016
Declarado sin conflicto de interés

- 1 Asociación para el Desarrollo de Personas, Comunidades y Regiones A.C. León, Guanajuato. madelgadol@hotmail.com
- 2 Departamento de Psicología, División de Ciencias de la Salud, Universidad de Guanajuato, México. anachavez@ugto.mx, anamachavez@hotmail.com
- 3 Centro Internacional de Mejoramiento de Maíz y Trigo (CIMMYT). rodriguez.huerta.francisco@gmail.com
- 4 Departamento de Filosofía, División de Filosofía y Letras, Universidad de Guanajuato, México. luisfer56@gmail.com
- 5 Departamento de Gestión Pública y Desarrollo. División de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guanajuato. alejandro-klein@hotmail.com

Introducción

Desde finales del siglo pasado el bullying o maltrato escolar entre pares (Meep, por sus siglas en español) ha despertado interés de investigadores, mismos que enfatizan el carácter multifactorial y multicausal de este fenómeno que supera el ámbito escolar, ya que presenta implicaciones de salud y seguridad públicas; los efectos a nivel social y educativo abarcan un amplio espectro de variantes, implicaciones y niveles, desde la deserción escolar hasta la muerte violenta (homicidio y/o suicidio) de niños y jóvenes que son víctimas focalizadas de este comportamiento.

Actualmente, en muchos países se han presentado iniciativas para el estudio y atención del Meep; sin embargo, todavía la sociedad tiene una mirada tolerante ante ciertas situaciones de maltrato, lo cual perpetúa las formas de castigo humillantes y ubica en soledad y vulnerabilidad a los niños y jóvenes ante la desigualdad de fuerza y poder de otros (Vainstein & Rusler, 2011).

Avilés-Martínez (2006) señala que, en el ámbito escolar, el maltrato o acoso entre pares, sucede y se mantiene bajo el silencio del grupo y por la conjunción de varias motivaciones de los protagonistas: por el miedo y la vergüenza de la víctima; la complicidad, silencio, miedo o la indiferencia de quienes lo presencian.

Avilés-Martínez y Monjas (2005:27) describen al Meep, como:

“...conductas que ocurren en los entornos escolares entre pares y que se basan en esencia en relaciones buscadas de dominio-sumisión entre un agresor o varios que se dirigen de forma reiterada y focalizada hacia un blanco (otro compañero), que termina obteniendo el papel de víctima dentro del grupo, con el fin de producirle acciones como insultos, golpes, rechazos y exclusiones sociales, amenazas, chantajes, etc. con la finalidad de hacerle daño físico, humillación psicológica y/o aislamiento grupal”.

En esa línea, Olweus (citado en Collel & Escudé, 2002) indica que en esta situación negativa e intencionada, la víctima está en una posición de la que difícilmente puede salir por sus propios medios, provocándole efectos como descenso de la autoestima, estados de ansiedad o cuadros depresivos, que dificultan su integración en el medio escolar y en el proceso de aprendizaje.

Para comprender la naturaleza del Meep, es necesario asumir que existe en una estructura y dinámica social concretas, con particularidades tanto en las interacciones como en las características de los participantes; en el estudio de esta estructura social particular, se han identificado roles: dos roles protagonistas (víctima y agresor) y al menos, un tercer rol complementario (espectador o testigo), mientras que también pueden presentarse *roles mixtos*, generalmente, alumnos que pueden ser víctimas y acosadores en diferentes escenarios y momentos (Ortega & Del Rey, 2008:36). Valadez (2008), por su parte, señala que el Meep se desarrolla en dos niveles observables: uno oculto casi siempre para los adultos, y otro, manifiesto y conocido por el alumnado.

Sobre crianza familiar

Desde la mitad del siglo pasado, las estructuras familiares y su dinámica, han tenido cambios trascendentes en muchos países, incluyendo la República Mexicana; sin embargo, aún con sus complicaciones y carencias, todavía se mantiene como la principal red de relaciones, apoyo y desarrollo para sus miembros.

La familia es el espacio formativo fundamental, y el primer contacto que el ser humano tiene con los modelos de interacción, mismos que serán determinantes para las futuras vinculaciones en otros ámbitos y contextos. La crianza es una tarea difícil y multifacética, pues los tutores deben atender necesidades y demandas variadas y cambiantes de los hijos.

La percepción de la crianza parental, es definida como la “visión que tienen los hijos sobre las pautas educativas que manejan sus padres en el proceso de socialización en el hogar” (Rodríguez-Aguilar, Oudhof-van Barneveld, González-Arratia & Unikel, 2011:12). Según el estilo de crianza se ha señalado que:

“...los hijos de padres que promueven la autonomía y la toma de decisiones durante la adolescencia, tienden a ser más individualizados y tener mejores niveles de ajuste y competencia social. Esto implica que es esencial una buena comunicación entre padres e hijos, sin dejar al lado el control, pero éste no debe ser establecido de manera unilateral” (Oudhof-van Barneveld, Rodríguez & Robles, 2012:76).

Algunos estudios muestran que los niños que presencian actos de violencia doméstica entre sus padres son más propensos a ser protagonistas activos como acosadores y/o víctimas en el Meep, mismos roles que

se mostraron en niños con menor apoyo social por parte de sus padres y viceversa (Brank, Hoetger & Hazen, 2012). Por otro lado, Loeber & Hay (1997) examinaron el papel de la familia en la promoción de la agresión en diferentes períodos de desarrollo enfatizando la relación madre-hijo, y señalaron que el apego inseguro en la infancia predice posteriores problemas de conducta, que en los niños adoptan la forma de agresividad e incumplimiento; asimismo, agregaron que el apego inseguro a veces se asocia con la depresión materna, que promueve una postura agresiva hacia el conflicto interpersonal, especialmente en los niños y que varias prácticas de crianza de los padres están asociadas con la agresión posterior del niño y la violencia, incluidas las interacciones coercitivas, los castigos físico o punitivos como la disciplina y el abuso físico infantil.

Para Morales, Ayestas & Luque (2006), los modelos familiares, educativos y la presión social se van configurando en un esquema de dominación-sumisión que es internalizado y traducido después en actos y comportamientos violentos; el aprendizaje familiar y social de la violencia tiene un doble aspecto, por una parte, la persona adquiere conocimiento sobre formas o nuevas formas de comportarse agresivamente; y por otra, experimenta refuerzos vicarios ya sea positivos o negativos en función de que se premie o castigue la conducta violenta.

Por otro lado, los modelos agresivos, no son exclusivos de una relación interpersonal directa, ya que se transmiten y son estimulados por otros contextos educativos informales, como son los video juegos, redes sociales y medios de comunicación, particularmente en la población infantil y adolescente; estas otras vías proponen valores culturales y aprendizajes sociales de interacción, con modelos agresivos como la fuerza, intimidación o la falta de control, como conductas frecuentes y exitosas en las interacciones interpersonales.

Relación entre contexto familiar y escolar

La escuela es un ambiente permeable y poroso de lo que acontece en la familia, el barrio o la ciudad. Ghiso & Ospina-Otavo (2010) ubican a la escuela como una caja de resonancia que reproduce, amplifica y afianza en sus rutinas, la desactivación de las alertas sobre las manifestaciones de violencia que transitan en su interior; alertas que se hacen invisibles en la interacción cotidiana docente-alumno. Así, la escuela activa y reactiva escenarios en donde se manifiestan relaciones asimétricas, ya sea por el

poder que se otorga al rendimiento escolar, a las capacidades específicas, etc.

En este sentido, Vainstein & Rusler (2011:35-36) señalan dos grandes áreas con indicadores propios del ámbito escolar: el comportamiento y el rendimiento académico; los indicadores, pueden apoyar para identificar a estudiantes que sufren maltrato y son: aferramiento a lo conocido; dificultades para adquirir conceptos nuevos; escaso interés, iniciativa o placer hacia el aprendizaje; pobreza de lenguaje y dificultades de comunicación, y como medio de razonamiento y abstracción; falta de interés en el nombre y propiedades de los objetos; pensamiento mágico, inmaduro o excesivamente concreto; dificultad para la anticipación y el reconocimiento de las relaciones causa-efecto; dificultades para generalizar los aprendizajes, reconocer las intenciones de los demás, para dirigir la atención y en la adquisición de hábitos y la actuación de normas; tendencia a respuestas impulsivas; desvalorización de las propias producciones; intolerancia al error o a la dificultad; y dificultades en la socialización con pares y adultos. Dichos indicadores, si bien dan un signo de alerta, habrán de analizarse en la particularidad de cada NNA, ya que pueden corresponder a otro tipo de condiciones o de trastornos.

Por tanto, un indicador evidente de dificultades personales, es el manifiesto en las relaciones que establecer un NNA con sus pares; Morales, Ayestas & Luque (2006) plantean que los pares están en posición social o edades semejantes y en donde entre ellos, se conoce esta coincidencia que les da simetría social y asimetría en relación a otros, así como pautas de comportamiento y actitudes específicas que los distinguen y que están acordadas implícitamente o manifiestamente por el grupo.

Algunos estudios sobre crianza y Meep

López & Ovejero (2015) realizaron un estudio en España con el objetivo de conocer la postura de la comunidad educativa sobre la relación entre violencia escolar y la educación familiar en una muestra de 348 alumnos de secundaria, 30 profesores y cuatro grupos de discusión (dos de alumnos y dos de padres de familia). El 67.7% afirmó que el comportamiento violento escolar depende de una educación familiar carente de afecto y de diálogo; contra la violencia escolar propusieron capacitar a los padres en habilidades de comunicación (25.9%) y que los padres pasen más tiempo con sus hijos (20.7%).

Piñero, Arense & Cerezo (2013) convocaron a 2190 estudiantes de secundarias españolas, con la finalidad de analizar la relación entre el contexto familiar y los roles del Meep; 159 alumnos fueron considerados como agresores y 183 víctimas y se observó que el rol de agresor presentaba estrecha relación con la violencia intrafamiliar y las relaciones familiares. Martínez, Musitu, Amador & Monreal (2012) realizaron una investigación en España para analizar la relación entre ámbito familiar, violencia escolar, autoestima y percepción hacia la escuela y su relación con la percepción de los estudiantes sobre su relación de rechazo o aceptación por parte de sus compañeros. Analizaron a 1068 alumnos, 555 mujeres y 513 hombres, entre 11 a 16 años y señalaron que el apoyo de los padres y la adecuada autoestima familiar y escolar, se relacionaron con menor violencia escolar; por el contrario, una percepción negativa del ámbito escolar se asoció con un incremento en la violencia escolar.

Asimismo, en España, Raya, Pino & Herruzo (2009) realizaron una investigación para analizar el estilo de crianza parental y su relación con la conducta agresiva; participaron 338 escolares con sus respectivos padres. Se observó que las puntuaciones altas en la autonomía de la madre, aunado a puntuaciones bajas respecto a la satisfacción con la crianza de los padres, compromiso del padre y disciplina entre ambos influyen de manera significativa en la obtención de puntuaciones altas en agresividad en los hijos.

Otro estudio realizado en España por Torre, García, Carpio & Casanova (2008) para analizar la relación entre violencia escolar y el autoconcepto (académico, social, emocional y familiar), en una muestra de 345 estudiantes de secundarias, 54.5% mujeres y 45.5% hombres, entre 14 a 18 años de edad. Se observó que el rol de víctimas presentó un autoconcepto más bajo en las cuatro áreas evaluadas; en relación a la dimensión familiar, el rol de observador reportó una imagen más adaptada de sí en comparación con los alumnos acosadores y los agresores/víctimas que obtuvieron menor autovaloración.

También en España, Avilés-Martínez (2006) realizó un estudio con el objetivo de conocer las diferencias de atribución causal del maltrato entre iguales según el rol que ocuparon 1433 estudiantes de primaria y de secundaria (8.8% agresores, 8% víctimas, 1% mixto y 82% testigos), entre 10 a 18 años; se observó que el rol de agresor tiende a minimizar los hechos y justificar sus acciones en función de las provocaciones de los otros; el rol de víctima refirió no conocer los motivos por los cuáles es maltratado, percibiendo la desigual-

dad de poder e intencionalidad; el rol mixto cuando tiene un comportamiento violento lo justifica diciendo que en ocasiones lo tratan mal los demás. El autor enfatiza la importancia de propiciar espacios de comunicación entre alumnos con diversos roles para la concientización grupal.

Algunos estudios realizados en Estados Unidos de Norteamérica plantean que los varones son más propensos a ejercer maltrato físico que las niñas (Powell & Jenson, 2010, citado por Brank, Hoetger & Hazen, 2012). Otros estudios señalan que en el Meep existe el *contagio o influencia*, lo cual es más probable si se manifiesta por un compañero con un alto estatus o índice de aceptación (Dishion & Tipsord, 2011).

Materiales y método

El presente fue un estudio ex post facto, transversal y correlacional. La selección de la muestra fue aleatoria y representativa de una población finita de 1,071 estudiantes, y participaron 476 estudiantes de dos escuelas secundarias técnicas del estado de Guanajuato, México. Se aplicaron dos instrumentos: 1) Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales para secundaria (Ortega, Mora-Merchán & Mora, 1995) que consta de 30 reactivos distribuidos en tres áreas que evalúan la situación en la familia, escuela y acoso escolar; además otorgan una clasificación de roles en el Meep, como son: acosador, víctima, espectador y rol mixto. 2) Escala de Percepción de Crianza para Jóvenes (Rodríguez-Aguilar, Oudhof-van Barneveld, González-Arratia, & Unikel, 2011) que evalúa la percepción sobre crianza parental, cuenta con 32 reactivos agrupados en 3 factores: interés en las actividades, apoyo y orientación hacia el hijo; las respuestas se otorgan en escala Likert, con cinco opciones, desde *nunca* a *siempre*. La clasificación de Crianza Parental se determinó como: deficiente, adecuada y sobre-valorada; se considera que una crianza adecuada presenta puntajes intermedios, mientras que la crianza inadecuada incluye las categorías de deficiente y sobre-valorada. La validación del instrumento obtuvo un Alfa de Cronbach total de 0,91 y con el 41% de la varianza explicada.

Los alumnos fueron notificados de los objetivos del estudio, su participación voluntaria, y sobre el anonimato y confidencialidad de la información. Se obtuvo el consentimiento informado por parte de las autoridades administrativas, quienes obtuvieron el consentimiento de los padres de familia; se impartieron conferencias para la comunidad estudiantil y aca-

démicos de las instituciones, sobre el tema de maltrato escolar y como desalentarlo desde la auto gestión escolar. El protocolo de investigación contó con el aval del Comité de Investigación de la Universidad de Guanajuato, México. Como limitaciones del estudio se encuentran que los datos se obtuvieron solamente de los alumnos, quedando excluida información relevante otorgada por los docentes, autoridades académico-administrativas y padres de familia, considerados también como actores importantes para la comprensión del Meep; otra limitación del instrumento es que no analiza las formas y métodos del maltrato escolar (golpes, burlas, robos, indiferencia, etc.). Se utilizó el programa SPSS versión 20 para los análisis estadísticos descriptivos y correlacionales.

Resultados

La muestra del estudio fue probabilística y constituida por 476 estudiantes del nivel medio; 218 (46%) fueron mujeres y 258 (54%) varones, con un rango de edad de 12 a 16 años (ver Tabla 1). Cabe aclarar que la fuente de todas las tablas y figuras, es de elaboración propia.

Cabe aclarar que a cada estudiante se le clasificó según los puntajes de los instrumentos, a saber: a) comportamiento relacionado con el Meep, con 4 roles posibles: acosador, víctima, testigo y mixto (acosador/víctima). B) Según el tipo de Crianza que reportaron, clasificándose en: Crianza deficiente, adecuada y Crianza sobre-valorada (por tanto, también se clasificó como inadecuada). A continuación, se presentan resultados de cada escala aplicada.

Resultados descriptivos del Cuestionario sobre Maltrato entre pares

En relación con los roles del Meep, se obtuvieron los siguientes porcentajes:

- a) Espectadores (quienes nunca han sido intimidados ni han intimidado) = 52.52%
- b) Intimidadores (han participado en intimidar a compañeros) = 30.25%
- c) Víctimas (han sido victimizados) = 10.72%

Tabla 1. Distribución de alumnos por sexo y edad

Sexo / Edad	12	13	14	15	16
Mujeres	62	72	53	30	1
Hombres	72	90	62	25	9

Fuente: Elaboración propia.

- d) Mixto (participantes en ocasiones como víctimas o intimidadores) = 6.51%

Considerando lo anterior, tres de cada diez alumnos ejercen intimidación y casi dos de cada diez son víctimas de violencia entre pares; por tanto, cinco de cada diez alumnos, están implicados directamente en intimidar o ser víctimas del Meep.

De la población evaluada, el 78.7% viven con ambos padres, el 15.2% con uno solo de ellos, el 4.2% con otros familiares y el 1.9% declaró que vivía con otras personas.

En relación con el número de hermanos, el 51.3% refirió tener tres o más hermanos, el 26% cuenta con dos hermanos, el 16.4% solo con un hermano (a) y un bajo porcentaje (2.9%) no cuenta con hermanos.

Por otro lado, en relación con la percepción de los jóvenes sobre su estancia en el hogar, el 70% de los adolescentes refirió sentirse bien en su casa, mientras que el 26% opinó no sentirse ni bien ni mal en casa; solamente el 3% declaró pasarla mal en su casa.

En relación con la pregunta sobre las razones por las que consideran ser intimidados, los jóvenes que se auto determinaron como víctimas, señalaron mayormente que por varios motivos (46.8%), porque no lo saben (27.7%), por ser diferentes (12.8%), porque ellos lo provocan (4.3%) (ver Tabla 2).

Los jóvenes con el rol de víctimas, indicaron que sí suelen hablar sobre el maltrato que reciben, en su mayor porcentaje con varias personas como los profesores, su familia y compañeros con el 31.9% (Tabla 3).

Tabla 2. Porcentajes de razones por las que son intimidadas las víctimas

Causas	Porcentaje
Varios motivos	46.9
No lo sé	27.7
Porque soy diferente	12.8
Por molestarme	6.9

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Personas con quienes las víctimas comentan sobre el maltrato

	Porcentaje
Mixto	31.9
No hablo con nadie	21.9
Con compañeros	21.9
Con mi familia	19.1
Con los profesores	6.4

Fuente: Elaboración propia.

Los participantes ubicaron los lugares en donde se suelen producir situaciones de intimidación o maltrato, y las respuestas señalaron el puntaje más alto (48.8%) en la modalidad mixta (el maltrato se recibe tanto en la escuela, la calle y otros lugares), para el maltrato solo en la escuela se obtuvo el puntaje del 28.3% y para la calle el 22.8%.

La legitimación que los intimidadores reciben por parte del entorno, se aprecia en la respuesta que el medio otorga al maltrato: el 51% refirió que le desaprueban su conducta, tanto los profesores, padres de familia y compañeros; al 34.6% nadie les dice nada, mientras que solamente el 0.96% reciben aprobación de parte de profesores, padres de familia o compañeros y el 13.5% reciben mensajes contradictorios de aprobación o desaprobación por diversos actores con los que conviven.

Por su cuenta, las respuestas de los acosadores, reportaron como razones en su porcentaje más alto 36.8% que lo hacen porque los provocaron, el 34.6% por diversos motivos, el 24.3% no saben porque lo hacen, el 3.68% por molestar y el 0.74% por gastar una broma. Sobre la participación ante el problema de la intimidación, el 53.4% de los jóvenes refirió no hacer nada cuando ven un evento de intimidación, el 43.07% comentó que avisa o intenta cortar personalmente la situación y el 2.94% muestra una actitud titubeante, ya que a veces avisa y a veces no hace nada.

Resultados descriptivos de la Escala de Percepción de Crianza

Sobre la percepción de la crianza, los participantes ubicaron algunas actividades deficientes en la crianza de los padres, esto es que califican como nula, pocas veces y a veces, la participación parental en conductas específicas; la Figura 1 muestra los aspectos que fueron evaluados como deficientes por lo menos en el 20% de la muestra, y son: ayuda en problemas en la escuela o en la tarea, tranquilizarlos cuando tienen miedo, permitirles expresar sus sentimientos cuando están enojados y en evitar comparar el desempeño de los hijos con los hermanos o compañeros de la escuela.

En relación con las actividades en los que por lo menos tres de cada diez manifiestan que no hay apoyo de sus padres, están: tomar en cuenta las opiniones del hijo, apoyarlo en las decisiones que toma y enseñarle a negociar sobre reglas y acuerdos.

En el punto relacionado con recibir guía y orientación los jóvenes manifestaron que es deficiente la labor de sus padres en: dar información sobre enfermedades de transmisión sexual. Asimismo, cabe resaltar la percepción de que los padres muestran desinterés hacia los adolescentes, seguido por la percepción de la falta de apoyo.

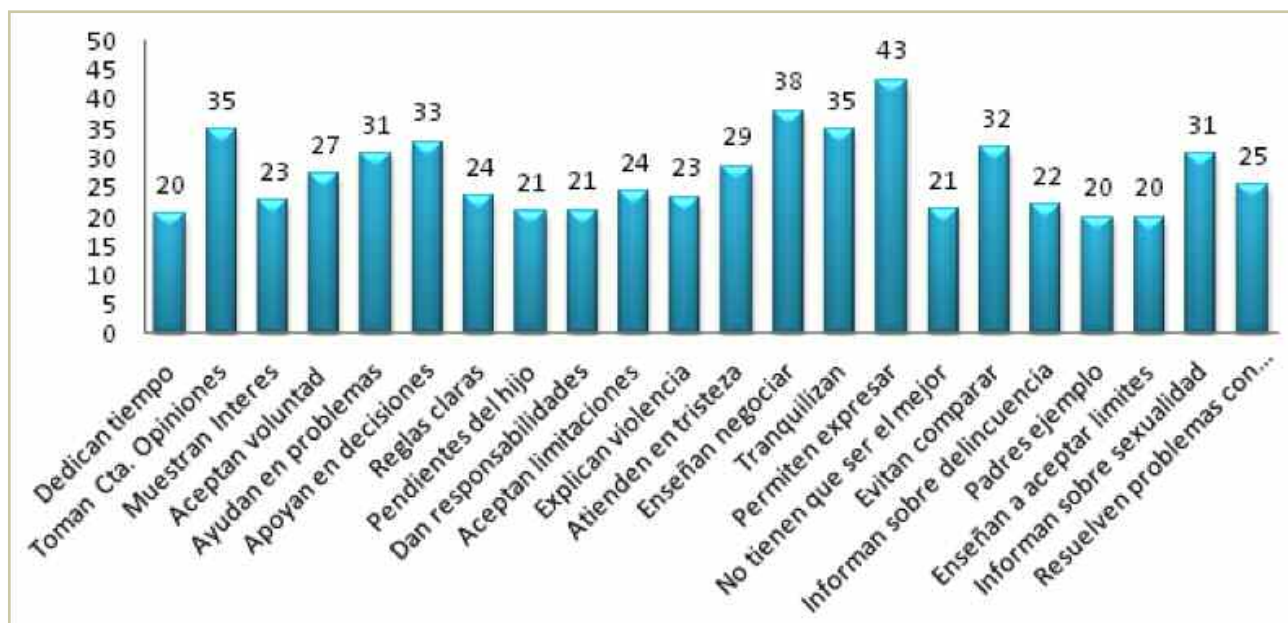


Figura 1. Actividades de crianza evaluadas como deficientes por la muestra total

Fuente: Elaboración propia.

Funciones de crianza evaluadas como deficientes en víctimas e intimidadores

Asimismo, se obtuvieron datos específicos sobre la percepción de crianza específicamente de los adolescentes ubicados en los roles de víctimas y los intimidadores. Para las víctimas, las actividades de crianza parental ubicadas como deficientes fueron el 15.6%: interés de sus padres en ayudarles cuando tienen problemas en la escuela o con la tarea (31.4%), en tranquilizarlos cuando tienen miedo (31.4%), poder expresar sentimientos cuando están enojados (37.2%); asimismo, deficiencias en el apoyo sobre tomar en cuenta sus opiniones (39.2%) y en orientarlos en la enseñanza para negociar sobre reglas y acuerdos (33.3%).

Por su parte, para los intimidadores las actividades de crianza parental ubicadas como deficientes son el 43.75% de las evaluadas. En su desglose por factor, la mitad señala deficiencias importantes específicamente en permitirles expresar sus sentimientos cuando están enojados (51.4%). Cuatro de cada diez indican deficiencia parental en mostrarles interés en lo que hacen y en sus experiencias, en tranquilizarlos cuando tienen miedo y en ayudarles cuando tienen problemas en la escuela o con la tarea (40.4 % respectivamente); en este mismo porcentaje, señalan deficiencias de sus padres en considerar sus opiniones y en recibir apoyo en las decisiones que toman. Por último, señalan deficiencias en la crianza en evitar comparar su desempeño con el de sus hermanos o compañeros de la escuela, en prestarles atención cuando están tristes y así como en estar al pendiente de las cosas que hacen los hijos (31.3% respectivamente). En relación con las actividades de orientación casi cuatro de cada diez refieren deficiencias en la resolución de los problemas en la casa con la colaboración de todos (35.4%) y en la información que les dan sobre enfermedades de transmisión sexual (34%).

Tabla 4. Actividades de crianza sobrevaluadas con menor porcentaje

Porcentaje	Actividad de la crianza parental
45.1	Apoyan al hijo en las decisiones que toma.
38.4	Enseñan al hijo a negociar sobre reglas y acuerdos.
45.6	Tranquilizan al hijo cuando tiene miedo.
33.0	Permiten expresar al hijo sus sentimientos cuando están enojados.

Fuente: Elaboración propia.

Funciones de crianza percibidas sobrevaloradas en víctimas e intimidadores

En cuanto a la sobrevaluación de la crianza parental de la muestra, se presentan los puntajes más bajos (menos del 45%) en la Tabla 4.

La Tabla 5 muestra las funciones sobre valoradas por los participantes (por encima del 65%), que obtuvieron puntajes altos; destaca que los jóvenes plantean que si reciben información sobre los riesgos psicosociales como la sexualidad, delincuencia y la violencia social.

Específicamente en el caso de las víctimas, la sobrevaloración resultó en el 50% de las actividades de crianza; siete de cada diez ubican como sobrevalorada la actividad en que sus padres platican con ellos cuando consideran que hay que corregir su conducta, señalan que sus padres están al pendiente de las cosas que hacen y que les dedican suficiente tiempo cuando los necesitan y refirieron que buscan una solución a las peleas cuando se presentan en casa (66.7%); en este mismo porcentaje, refieren que sus padres platican con ellos sobre los riesgos del alcohol y las drogas (74.5%) y les enseñan a respetar las necesidades de los demás (76.5%) y también les dan información y orientación sobre la delincuencia (68.6%). En un porcentaje de 6 de cada 10 víctimas, refieren que sus padres están presentes cuando los necesitan (62.7%), les prestan atención cuando están tristes (64.7%), tratan de ser un ejemplo para los hijos en su propio comportamiento (62.7%) y dan seguimiento al respeto de las reglas de la casa (62.7%). La sobrevaloración del apoyo se señala en seis de cada diez víctimas, en relación a que establecen reglas claras para la convivencia en la casa (60.8%), cuidan la seguridad y la prevención de accidentes en la casa (66.7%) y les

Tabla 5. Actividades de crianza sobrevaluadas por la población total con mayor porcentaje

Porcentaje	Actividad de la crianza parental
67.4	Dedican tiempo suficiente del hijo/a.
65.3	Platicar conmigo cuando consideran que hay que corregir mi conducta.
68.3	Cuidar la seguridad y la prevención de accidentes en la casa.
67.4	Estar ahí cuando les dejo saber que los necesito.
66.8	Platicar conmigo sobre los riesgos del alcohol y las drogas.

Fuente: Elaboración propia.

dan la oportunidad de tener sus propias responsabilidades (64.7%); señalan que sus padres siempre les enseñan a aceptar sus límites y posibilidades (66.7%) y les dan información y orientación sobre la violencia y como evitarla (64.7%).

Por otra parte, en el caso de los intimidadores, la sobrevaloración resultó en el 12.5% de las actividades de crianza. Específicamente en el factor interés, la mayoría refirió que los padres siempre les llaman la atención cuando hacen algo indebido (65.3%), que les dedican suficiente tiempo y están presentes cuando los necesitan (61.1%), y les expresan que son valorados (61.1%).

Resultados sobre variables relacionadas con el Meep y crianza parental

Dado que el interés de este estudio fue conocer la relación entre el maltrato escolar y el tipo de crianza, se realizaron unos cruces entre los estilos de bullying (MEEP) y los niveles definidos de crianza (deficiente, adecuada y sobre-valorada) con variables como: sexo, grado, la persona que educó al joven en sus primeros años de vida, y número de familiares con los que vive. Para comparar hombres y mujeres respecto al Meep, se generó la Tabla 6 que muestra los porcentajes de incidencia para cada uno de los roles establecidos; se observan diferencias en cada uno de los roles que van desde un 5% hasta un 13%, resaltando que en las mujeres se obtuvo 59% de testigos, en comparación con menor porcentaje de varones (46%). También se muestra que tanto los roles de Acosador como Mixto, presentaron mayor incidencia en hombres que en mujeres. Para determinar si las diferencias antes mencionadas son significativas, se realizó la prueba *Ji-Cuadrado*, con un valor obtenido de $X^2 = 21.633$, que comparado con una χ^2 con 3 grados de libertad se obtiene un *p-valor* de 7.776×10^{-5} . Por tanto, se muestra que el comportamiento frente al Meep, presenta diferencias significativas según el sexo.

Al hacer las comparaciones entre crianza y sexo, se obtiene la Tabla 7, y se observa que tanto en ambos sexos, predomina y casi en igual porcentaje, la crianza sobre-valorada (69.6% en mujeres y un 69% en hom-

bres). Las diferencias se observan entre crianza deficiente y adecuada, donde para hombres y mujeres la crianza deficiente presenta menor porcentaje, con 4.3% y 11.5% respectivamente. Para determinar si las diferencias observadas entre hombres y mujeres respecto a la crianza son significativas, nuevamente se utilizó el *estadístico Ji-cuadrado*, obteniéndose una $X^2 = 11.333$, que comparado con una χ^2 con 2 grados de libertad se obtiene un *p-valor* de 0.003. Este *p-valor* es pequeño y menor a 0.05, lo cual indica que estadísticamente el comportamiento de las mujeres y los hombres frente al tipo de crianza presenta diferencias significativas en las categorías de crianza deficiente y crianza adecuada. Lo cual no sucede con la categoría de crianza sobre-valorada.

En la Tabla 8 se muestra el comportamiento del Meep por grado escolar, y destaca que los porcentajes de víctimas para los 3 grados son muy parecidos. Entre el segundo y tercer grado no se observa alguna diferencia interesante entre los 4 niveles del Meep, pero entre segundo y tercer grado contra primer grado si se observan diferencias importantes en Acosador, Mixto y Testigo. Se aplicó la prueba *Ji-cuadrado* para establecer si realmente las diferencias antes mencionadas son significativas, y resultó $X^2 = 19.83$, que comparado con una χ^2 con 6 grados de libertad produce un *p-valor* de 0.003. Este *p-valor* es muy pequeño, el cual indica que las diferencias que se observaron son significativas.

Asimismo, se realizó un cruzamiento entre grado escolar y el tipo de crianza; en los tres grados se observó un comportamiento similar pues los porcentajes menores ocurren en crianza deficiente y los mayores en crianza sobre-valorada. Al realizar la prueba *Ji-cuadrado* estadístico de $X^2 = 7.116$, que comparado con una χ^2 con 4 grados de libertad se obtuvo un *p-valor* de 0.13, este *p-valor* es grande e indica que no

Tabla 6. Clasificación de roles Meep según sexo

Sexo / %	Acosador	Mixto	Testigo	Víctima	Total
Mujeres	24.9	2.3	59.0	13.8	100%
Hombres	34.9	10.1	46.9	8.1	100%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7. Tipo de Crianza según sexo

Sexo / %	Deficiente	Adecuado	Sobre-valorada
Mujeres	11.5	18.9	69.6
Hombres	4.3	26.7	69.0

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8. Distribución de roles Meep según grado

Grado / %	Acosador	Mixto	Testigo	Víctima
1	24.2	2.6	62.9	10.3
2	34.6	10.7	44.7	10.0
3	34.1	7.6	46.2	12.1

Fuente: Elaboración propia.

hay diferencias significativas entre los grados respecto al tipo de crianza.

Se realizó otra comparación con respecto a la persona que educó principalmente al joven (tutor principal) en sus primeros años de vida, donde las posibles respuestas fueron ambos padres, madre, padre y otro. Se consideró solamente a 469 estudiantes para hacer las comparaciones que otorgaron esta información. La Tabla 9 muestra que el comportamiento de los estudiantes que fueron educados por ambos padres o por la madre es muy parecido, mientras que los estudiantes que fueron educados únicamente por el padre muestran una diferencia más marcada. Los estudiantes educados exclusivamente por el padre, todos fueron clasificados únicamente como Acosadores o testigos, a partir de esto, podría pensarse que el haber tenido una educación por parte del padre evita que el estudiante pueda comportarse como víctima ante sus compañeros. La prueba *Ji-cuadrado* para establecer si realmente las diferencias son significativas considerando estas variables, resultó $X^2 = 2.824$, que comparado con una χ^2 con 6 grados de libertad produce un *p-valor* de 0.831. Este *p-valor* es muy grande, el cual indica que no hay diferencias significativas respecto a la persona que hizo las funciones principales de crianza con el estudiante, es decir, no se presentaron diferencias entre la educación dada por el padre, la madre o ambos y el tipo de involucración en el Meep.

Asimismo, se realizó un cruzamiento según el tutor y el tipo de crianza que recibieron. Los datos muestran algunas diferencias de los que fueron criados por el padre respecto a los que fueron educados por la madre o ambos, pero para los tres hay tendencias similares dado que los porcentajes menores ocurren en crianza deficiente y los mayores en crianza sobrevalorada. Dadas estas observaciones, era esperado que al realizar una prueba similar a la anterior, dicha prueba no fuera significativa, lo cual resultó así pues se obtuvo un estadístico de $X^2 = 4.259$, que comparado con una χ^2 con 4 grados de libertad se obtiene un *p-valor* de 0.372. Este *p-valor* es grande e indica que no hay diferencias significativas entre los estudiantes

Tabla 9. Distribución de roles Meep según Tutor principal en la Crianza

Tutor / %	Acosador	Mixto	Testigo	Víctima
Ambos	29.9	6.9	51.8	11.4
Madre	28.6	5.9	56.0	9.5
Padre	44.4	0.0	55.6	0.0

Fuente: Elaboración propia.

educados por el padre, la madre o ambos respecto al tipo de crianza.

Después del cruzamiento de las variables del rol de involucración en el Meep y el número de integrantes de la familia, se obtuvo un estadístico $X^2 = 11.79$, que comparado con χ^2 con 18 grados de libertad se obtuvo un *p-valor* de 0.858, que siendo bastante alto indica que no hay diferencias significativas en esta medición.

A partir de la información entre crianza y el número de familiares con los que vive el estudiante, se realizó la prueba *chi-cuadrado*, donde el estadístico obtenido es $X^2 = 7.75$, que comparado con χ^2 , con 12 grados de libertad, se obtuvo un *p-valor* de 0.804, que siendo bastante alto, indica que no hay diferencias significativas en este cruzamiento.

Por último, se consideró el cruce entre Meep y tipo de Crianza. La Tabla 10 muestra el cruce entre estas dos variables, y buscando si el nivel de crianza pudiera aportar información para identificar el Meep, se tomaron los porcentajes según el Meep. En la Tabla 8 se puede observar hasta cierto punto, un comportamiento similar para cada uno de los niveles de Meep a través de los niveles de crianza, pues se observa que para los 4 niveles de Meep el menor porcentaje se da para crianza deficiente y el mayor para crianza sobrevalorada. Si bien se muestra este comportamiento similar, también puede observarse que hay mucha variabilidad en cada nivel de crianza a través de los niveles del Meep, es decir: para crianza deficiente los porcentajes van del 3.6% hasta el 13.2%, para crianza adecuada los porcentajes van de 15.7 hasta 29.2 y en el caso de crianza sobrevalorada los porcentajes van de 57.6 hasta 72.5. Siendo que hay algunas similitudes y la variación antes mencionada, se determinó usar el estadístico *Ji-cuadrado* para determinar si hay diferencias significativas entre los niveles del Meep debido a la Crianza. El estadístico *Ji-cuadrado* fue $X^2 = 21.861$, que comparado con una χ^2 con 6 grados de libertad se

Tabla 10. Relación entre Meep y Tipos de Crianza parental (casos y %)

Meep / Crianza	Deficiente	Adecuada	Sobrevalorada	Total Meep
Acosador	19 (13.2)	42 (29.2)	83 (57.6)	144
Víctima	6 (11.8)	8 (15.7)	37 (72.5)	51
Mixto	2 (6.5)	9 (29.0)	20 (64.5)	31
Testigo	9 (3.6)	51 (20.4)	190 (76.0)	250
Total / Crianza	36	110	330	

Fuente: Elaboración propia.

obtiene un *p*-valor de 0.001. Este *p*-valor es pequeño y menor a 0.05, lo cual indica que estadísticamente el comportamiento del Meep frente al tipo de crianza presenta diferencias significativas.

Discusión y conclusiones

El Meep, en la población estudiada mostró alto porcentaje de participación (47.48), tanto en los roles de acosador, víctima o mixto (acosador/víctima), con porcentajes por encima de otras poblaciones evaluadas (Avilés-Martínez, 2006; Piñero, Arense & Cerezo, 2013), aunque el porcentaje más alto es para los espectadores (52.52%). Se encontraron diferencias estadísticamente significativas según sexo y los roles en el Meep, resaltando que en el rol de testigo, el mayor porcentaje lo ocupan las mujeres (59%) y en los roles de Acosador y Mixto, los varones obtienen mayor presencia.

Los resultados perfilan la dificultad de las víctimas para ubicar el motivo de ser acosados, ya que tres de cada diez simplemente no saben porque se les agrede. Resalta que el acosador justifica el maltrato atribuyendo la responsabilidad al otro que los provoca (casi cuatro de cada diez), por motivos diversos provoca (casi cuatro de cada diez) y los menos maltratan sin saber por qué (dos de cada diez) (Loeber & Hay, 1997). En lo que respecta a la legitimación del Meep por parte del entorno a tres de cada diez nadie les señala o les dice nada sobre su conducta y cinco de cada diez adolescentes que presencian la intimidación, no hacen nada para frenar la situación.

Se encuentra que la percepción de la crianza en la población general (tres de cada diez) señala como deficiente el interés de sus padres por ayudarlos en problemas de la escuela o en la tarea, tranquilizarlos cuando tiene miedo, deficiencia en permitirles expresar sus sentimientos cuando están enojados y en evitar comparar el desempeño de los hijos con los hermanos o compañeros de la escuela. En la misma proporción se señalan deficiencias en apoyo en tareas como tomar en cuenta las opiniones del hijo, apoyar al hijo en las decisiones que toma y enseñar al hijo a negociar sobre reglas y acuerdos. Y sobre la guía y orientación de los padres, las deficiencias se señalan en tres de cada diez adolescentes en dar información sobre enfermedades de transmisión sexual (Torre, García, Carpio & Casanova, 2008). La sobrevaloración se señala por la población total con los porcentajes más altos sobre actividades de cómo el apoyar al hijo en las decisiones que toma, enseñar

al hijo a negociar sobre reglas y acuerdos, tranquilizarlos cuando tienen miedo y permitir expresar al hijo sus sentimientos cuando están enojados. Los más altos porcentajes en esta categoría de sobrevaloración de crianza aparecen que dedican tiempo suficiente al hijo, y platican con él cuando los padres consideran que hay que corregir su conducta, cuidar la seguridad y la prevención de accidentes en casa, así como platicar con él sobre los riesgos del alcohol y las drogas.

Los resultados estadísticos, señalan que no hubo diferencias significativas entre la educación dada por el padre, la madre o ambos y el tipo de involucración (rol) en el Meep, tampoco se encontraron diferencias significativas entre los estudiantes educados por el padre, la madre o ambos respecto al tipo de crianza, ni entre el número de familiares de los estudiantes respecto al tipo de crianza. Este resultado impacta en la concepción tradicional de crianza atendida principalmente por la figura materna, considerando que para los jóvenes que fueron tutorados por el padre, también reportan resultados similares que los otorgados por los jóvenes criados por ambos padres o principalmente por la madre.

Sin embargo, se encontraron diferencias significativas en cuanto al sexo del adolescente frente al Meep y cada uno de los roles que van desde un 5% hasta un 13%, resaltando que en las mujeres se mostró aproximadamente un 59% de testigos, en comparación con el menor porcentaje de varones (46%). También se muestra que tanto los roles de acosador como mixto, presentaron mayor incidencia en hombres que en mujeres. Otra importante diferencia significativa se encontró en relación al sexo y tipo de crianza, en las categorías de crianza deficiente y crianza adecuada, pues los varones reportaron un porcentaje de 4.3 y las mujeres de 11.5; no hubo diferencias en la categoría de crianza sobrevalorada (pues en ambos sexos predomina y además casi en igual porcentaje).

Otra diferencia significativa es en cuanto al comportamiento del Meep frente al tipo de crianza, hasta cierto punto un comportamiento similar para cada uno de los niveles de Meep a través de los niveles de crianza, pues se observa que para los 4 niveles de Meep el menor porcentaje se da para crianza deficiente y el mayor para crianza sobrevalorada. Si bien se muestra este comportamiento similar, también puede observarse que hay mucha variabilidad en cada nivel de crianza a través de los niveles del Meep, es decir: para crianza deficiente los porcentajes van del 3.6 hasta el 13.2, para crianza adecuada los porcentajes van

de 15.7 hasta 29.2 y en el caso de crianza sobrevalorada los porcentajes van de 57.6 hasta 72.5.

La crianza parental de las víctimas del Meep presenta deficiencias en relación con la enseñanza en la resolución de problemas (ayuda deficiente cuando tienen problemas en la escuela o con la tarea), en el manejo de sus emociones (deficiencias en tranquilizarlos cuando tienen miedo y la expresión de sus sentimientos cuando están enojados), en tomar en cuenta sus opiniones y en enseñarles a negociar sobre reglas y acuerdos (Martínez, Musitu, Amador & Monreal, 2012). Las víctimas reportan la presencia de los padres como permanente, puesto que siempre platican con ellos cuando consideran que hay que corregir su conducta, así como sobre los riesgos del alcohol y las drogas y según ellos, siempre les enseñan a respetar las necesidades de los demás. Lo anterior, pone el acento en la falta de habilidades en las víctimas para la resolución de problemas, negociaciones y manejar sus emociones por una parte y por un control externo al ser supervisados para ser corregidos, para que se apeguen a las reglas y consideren las necesidades de otros aun cuando las opiniones de la víctima no sean tomadas en cuenta por sus padres.

La crianza parental de los intimidadores en el Meep es evaluada como deficiente en casi la mitad de las actividades evaluadas, y destacan las relacionadas con otorgar a los hijos la posibilidad de expresar sus emociones y brindarles contención al respecto, la escucha con retroalimentación, el respaldo y protección y la aceptación de su manera de ser o rendimiento escolar, así como habilitarlos en la resolución de problemas de manera colectiva (Brank, Hoetger & Hazen, 2012; Morales, Ayestas & Luque, 2006), y en la información preventiva sobre la sexualidad. En el caso de los intimidadores y a diferencia de las víctimas, la sobrevaloración de las actividades de crianza parental es baja, como el interés de sus padres por llamarles la atención cuando hacen algo indebido, se sobrevalora el que dediquen tiempo a ellos cuando requieren de sus padres y en que les dicen que son hijos valorados.

El análisis descriptivo de la valoración de las actividades de crianza parental de las víctimas y los intimidadores muestran una relación inversamente proporcional en la percepción del desempeño de los padres (López & Ovejero, 2015; Piñero, Arense & Cerezo, 2013). Mientras que para las víctimas las deficiencias de crianza se ubican en el 15.63% y las sobrevaloradas con el 50%, para los intimidadores las deficiencias de la crianza alcanzan un 43.75% y la sobrevaloración solo el 12.5%.

Cabe destacar que se encontró una actividad que es exclusiva de la crianza de los intimidadores y es en relación a la percepción de deficiencia parental en la resolución de los problemas de la casa con la colaboración de todos; esta deficiencia pone el acento en las habilidades de negociación, colaboración y resolución de problemas de los padres, por lo cual, no pueden transmitir a los hijos esta habilidad, situación evidente cuando de intimidación se trata.

La relación que se estableció entre la crianza parental y el Meep, otorga una arista novedosa en la que en la que se correlacionan los roles clásicos con nuevas categorías de análisis de crianza parental, lo que coadyuva para generar nuevas reflexiones y estrategias de prevención de la violencia escolar e incidir, con esto, en mejorar ambientes educativos y en contribuir a generar espacios escolares y familiares que fomenten habilidades de interacción más eficaces. Los resultados de este estudio, permiten formar perfiles de crianza en cada uno de los roles que tienen participación en las prácticas de intimidación entre pares o Meep, y así, con el análisis de estilos, focalizar las actividades en roles particulares. Los resultados de este estudio permiten complejizar los escenarios en donde se despliega la intimidación o maltrato escolar entre pares, contribuyendo al conocimiento de la participación de las prácticas de crianza parental en el efecto conductual que los adolescentes presentan en las escuelas en su interacción con sus iguales.

Tomando en cuenta que los resultados arrojados por los jóvenes categorizados como agresores y sus variantes, ubican su crianza parental deficiente principalmente en los factores de interés y orientación, se sugieren estrategias preventivas donde a los padres de este tipo de alumnos se les refuercen habilidades de comunicación y de asertividad, para que después ellos se las transmitan a sus hijos. Siendo la familia el primer núcleo en el que se aprenden las habilidades sociales, la crianza parental funge como un factor coadyuvante en el Meep, pero también puede ser un factor preventivo y de protección.

En lo que respecta a las víctimas y los testigos, y su excesiva sobrevaloración de respuestas en los reactivos, se puede observar que tanto el interés, como la orientación y el apoyo, dados de forma exagerada, no contribuyen de manera automática y directa a educar personas que logren relacionarse de forma armónica y pacífica con sus iguales. La sobreprotección de la que son objeto estos jóvenes, parece impactar de manera negativa en la forma en que se relacionan con sus compañeros de escuela. Lo anterior permite proponer

que a partir de estos datos se justifica y requiere que se generen acciones preventivas y de atención a la par y focalizada tanto en padres como en los hijos, sobre todo en el caso de los intimidadores, víctimas y en los intimidadores/victimizados. Las acciones de prevención deberán basarse en la vivencia, comprensión y practica efectiva de estrategias y habilidades de interacción para el desaliento y disminución de un problema actual de relevancia social.

Referencias

- AVILÉS-MARTÍNEZ, J., & MONJAS, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999). *Anales de Psicología*, 21(1), 27-41.
- AVILÉS-MARTÍNEZ, J. (2006). Diferencias de atribución causal en el bullying entre sus protagonistas. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 4(2), 201-220. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?127>
- BARUDY, J. (1998). *El dolor invisible. Una lectura eco-sistémica del maltrato infantil*. Barcelona: Paidós.
- BRANK, E., HOETGER, L., & HAZEN, K. (2012). Bullying. *Annual Review of Law and Social Science*, 8, 213-230. doi: 10.1146/annurev-lawsocsci-102811-173820
- CEREZO, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-S. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 4(2), 333-352. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293122821010>
- COLLEL, J., & ESCUDÉ, C. (2002). La violencia entre iguales en la escuela: el Bullying. *Àmbits de Psicopedagogia*, 4, 20-24.
- DISHION, T., & TIPSORD, J. (2011). Peer Contagion in Child and Adolescent Social and Emotional Development. *Annual Review of Psychology*, 62, 189-214. doi:10.1146/annurev.psych.093008.100412
- GHISO, A., & OSPINA-OTAVO, V. (2010). Naturalización de la intimidación entre escolares: un modo de construir lo social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), 535-556. Recuperado de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/67/25>
- LOEBER, R. & HAY, D. (1997). Key Issues in the Development of Aggression and Violence from Childhood to Early Adulthood. *Annual Review of Psychology*, 48(1), 371-410. doi: 10.1146/annurev.psych.48.1.371
- LÓPEZ, L. & OVEJERO, M. (2015). Habilidades comunicativas dentro de la familia: una medida imprescindible contra el acoso escolar en La Rioja. *Estudios sobre Educación*, 29, 123-142. Recuperado de <http://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/3454>
- MARTÍNEZ, B., MUSITU, G., AMADOR, L. & MONREAL, M. (2012). Estatus sociométrico y violencia escolar en adolescentes: implicaciones de la autoestima, la familia y la escuela. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 55-66. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v44n2/v44n2a01.pdf#page=55>
- MORALES, B., AYESTAS, M., & LUQUE, K. (2006). Violencia escolar: comportamientos violentos: un análisis desde la perspectiva de género. Recuperado de <http://tzibalnaah.unah.edu.hn/bitstream/handle/123456789/157/LB-00016.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- ORTEGA, R., & DEL REY, R. (2008). Violencia juvenil y escolar: una aproximación conceptual a su naturaleza y prevención. *Cooperación con Iberoamérica sobre Educación en Cultura y Paz*. Chile: UNESCO.
- ORTEGA, R., MORA-MERCHÁN, J., & MORA, J. (1995). *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales (secundaria)*. España: Universidad de Sevilla.
- ODDHOFF-VAN BARNEVELD, H., RODRÍGUEZ, B. & ROBLES, E. (2012). La percepción de la crianza en padres, madres e hijos adolescentes pertenecientes al mismo núcleo familiar. *Libérait*, 18(1), 75-82. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v18n1/a10v18n1.pdf>
- PIÑERO, E., ARENSE, J., & CEREZO, F. (2013). Contexto familiar y conductas de agresión y victimización entre escolares de educación secundaria. *Bordón Revista de Pedagogía*, 65(3), 109-129. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4396566>
- RAYA, A., PINO, M., & HERRUZO, J. (2009). La agresividad en la infancia: el estilo de crianza parental como factor relacionado. *European Journal of Education and Psychology*, 2(3), 211-222. Recuperado de <http://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/11469>
- RODRÍGUEZ-AGUILAR, B., ODDHOFF-VAN BARNEVELD, H., GONZÁLEZ-ARRATIA, N. & UNIKEL, C. (2011). Desarrollo de una escala para medir la percepción de la crianza parental en jóvenes estudiantes mexicanos. *Pensamiento Psicológico*, 9(17), 9-20. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/801/80122596001.pdf>
- TORRE, M., GARCÍA, M., CARPIO, M., & CASANOVA, P. (2008). Relaciones entre violencia escolar y autoconcepto multidimensional en adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 1(2), 57-70. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1293/129318696005.pdf>
- VAINSTEIN, N. & RUSLER, V. (2011). *Por qué, cuándo y cómo intervenir desde la escuela ante el maltrato a la infancia y la adolescencia*. Argentina: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Recuperado de http://www.unicef.org/argentina/spanish/Guia_conceptual_MI03_08.pdf
- VALADEZ, I. (2008). *Violencia escolar: maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara*. México: Universidad de Guadalajara.

Bienestar laboral de los académicos adultos mayores: una aproximación

SAMANA VERGARA LOPE TRISTÁN,¹ SEBASTIÁN FIGUEROA-RODRÍGUEZ²



Resumen

Existe evidencia de una relación entre el bienestar laboral de los académicos y el logro de metas en instituciones de educación superior. Sin embargo, estas investigaciones no han considerado suficientemente el tema del envejecimiento de la planta docente. El objetivo del presente trabajo fue describir algunos indicadores de bienestar laboral de los académicos adultos mayores de la Universidad Veracruzana, así como analizar factores demográficos y laborales asociados. Participaron 106 académicos de 60 años y más de diversas áreas. Se utilizó una encuesta sobre bienestar laboral con tres apartados: condiciones laborales, satisfacción de las condiciones laborales y satisfacción laboral. En los resultados resalta el alto valor que dan al contacto con los alumnos y al trabajo frente a grupo; la percepción de discriminación por edad y su situación laboral están relacionadas con su bienestar laboral.

Palabras clave: Profesores universitarios, Condiciones de trabajo, Satisfacción en el trabajo, Vejez, Adultos mayores.

Labor Wellbeing of the Elderly Academics: An Approach

Abstract

There is evidence of a relationship between the labor welfare and achieving academic goals in higher education institutions. However, this research has not sufficiently considered the issue of aging faculty. The aim of this study was to describe some indicators of labor wellbeing of adults aged academic of Universidad Veracruzana and analyze demographic and occupational factors associated. 106 scholars participated 60 years and over various areas. working conditions, satisfaction of working conditions and job satisfaction: a survey on workplace wellness with three sections was used. The results highlight the high value put on contact with students and work against group; the perception of age discrimination and employment status are related to their welfare.

Keywords: University Professors, Working Conditions, Job Satisfaction, Old Age, Seniors

Recibido: 25 de agosto de 2016
Aceptado: 11 de noviembre de 2016
Declarado sin conflicto de interés

¹ Facultad de Psicología-Xalapa, Universidad Veracruzana. samanavergaralope@gmail.com

² Facultad de Psicología-Xalapa, Universidad Veracruzana. sfigueroa08@hotmail.com

Esta investigación se realizó con el apoyo del PRODEP, mediante el Programa de Apoyo a Nuevos Investigadores.

Introducción

El desarrollo de los recursos humanos y la satisfacción en el trabajo se encuentran relacionados con la dignidad y crecimiento de las personas, la calidad de vida, la conducta hacia la institución u organización (Kalleberg, 1977) y con el logro de las metas institucionales (Bouchard, 1980, citado en Cortés, 1993).

Específicamente, el estudio de los trabajadores académicos es importante para comprender y mejorar las funciones centrales de las Instituciones de Educación Superior (IES) y para generar programas más efectivos a fin de retener y promover su desarrollo (Galaz, 2002).

En este contexto, la Universidad Veracruzana (UV) ha desarrollado una serie de instrumentos institucionales para promover la satisfacción laboral en sus académicos. En efecto, dentro de los retos y compromisos más significativos que refiere enfrentar la UV está el fortalecimiento de la calidad, la innovación académica y la descentralización para consolidar una universidad sustentable. Se hace énfasis en que la institución deberá contar con un programa de desarrollo del personal académico, a partir de un sistema integral para su gestión, considerando el ingreso, la permanencia, la promoción, el retiro, los sistemas de estímulos y de reconocimiento, los procesos de evaluación, las sanciones y reglamentos, a fin de normar la carrera académica y garantizar el desarrollo institucional ayudando a planear la trayectoria académica: ingreso, formación, promoción, permanencia, reconocimiento y estímulo, egreso y relevo generacional, y garantizando que cada académico de la institución cuente con la oportunidad y las condiciones para desarrollar una carrera académica de manera sostenida y relevante (Universidad Veracruzana, 2010).

Es tarea de las instituciones interesarse en las personas que laboran en ellas y centrar esfuerzos y recursos para mejorar sus condiciones laborales y desarrollo integral, ya que como explica la teoría de la “conservación de recursos”, las exigencias que se presentan en el trabajo y los recursos laborales de las personas influyen en su motivación para el trabajo (Hobfoll y Freedy, 1993, citado en Henkens y Leenders, 2008).

Envejecimiento de la planta docente

Al mismo tiempo que se han implementado estos procesos institucionales, se está dando un proceso

acelerado de envejecimiento de la planta docente. El aumento en la esperanza de vida, las deficiencias en los sistemas de pensiones y jubilación (Rodríguez, Urquidí y Mendoza, 2009), la disminución de los ingresos con la jubilación (Millán-León, 2010) y el *boom* en la contratación de académicos en las universidades en los años 70 (Gil Antón, et al., 1994), han generado que se postergue cada vez más la jubilación y se produzca, por lo tanto, un fenómeno de envejecimiento de la planta docente en las instituciones de educación superior.

La vejez se manifiesta de diferente modo en las personas y no siempre se encuentra relacionada con enfermedad y discapacidad, pero en el caso de los académicos se ha sugerido que a partir de los 60 años comienza a bajar la productividad (Bensunsán y Ahumada, 2006), aunque esto no es concluyente ya que existen otros estudios (Rodríguez *et al.*, 2009) que reportan que después de los 50 años, los académicos en activo experimentan importantes cambios en sus vidas (valores, metas y prioridades), los cuales no significan necesariamente la disminución en la productividad y en las actividades de la enseñanza.

Para Rodríguez *et al.* (2009:614), “más allá de los posibles efectos institucionales, se encuentra el derecho de los académicos a vivir la vejez decorosamente, ya que fueron ellos los que sostuvieron durante décadas a la institución, derecho que no parecería alcanzarse dadas las actuales condiciones ofrecidas por el sistema de pensiones y jubilaciones”.

El trabajo puede implicar para los académicos adultos mayores satisfacción personal, crecimiento, aprendizaje, contribución a la sociedad y una vivencia de salud (Moreira, 2011). Así, el bienestar en el trabajo repercute por un lado en la calidad de vida de las personas y por otro, en la calidad y el logro de metas en las instituciones.

Es por eso que “llama la atención que la institución, incluidos sus funcionarios y organizaciones académicas, no hayan puesto la suficiente atención para proponer alternativas que permitan afrontar el problema del envejecimiento y el posible postergado retiro de sus profesores, seguramente imaginando, o tal vez negando, que el futuro no llegará jamás” (Rodríguez *et al.*, 2009).

Las décadas de 1970 y 1980 fueron especialmente importantes para la conformación del sistema de educación superior en México ya que se produjeron incrementos notables en la oferta educativa y la población estudiantil que permitieron la apertura de una gran cantidad de puestos académicos y el ingreso de miles

de profesores que destacaban por su juventud y entusiasmo (Gil Antón *et al.*, 1994; Rodríguez, Urquidí y Mendoza, 2009). Esos jóvenes académicos que ingresaron a las universidades hace 40 o 50 años ahora se han convertido en adultos mayores.

Según estadísticas de la Universidad Veracruzana entre mayo y agosto de 2012, había un total de 6,891 académicos (sumando académicos y técnicos académicos). Según los datos más recientes proporcionados por el área de recursos humano de la UV, en un corte hasta marzo de 2013, existían 1174 académicos adultos mayores (entre 60 y 90 años) y 1668 académicos (aproximadamente el 24%) entre 50 y 59 años.

El proceso de envejecimiento no es exclusivo de las IES. La transición demográfica es un fenómeno por el que atraviesa la población de muy diversos países; se expresa, entre otras cosas, en un adelgazamiento de la base y una ampliación de la cúspide de la pirámide poblacional mundial, esto es, en un cambio en la distribución de edades de la población. La población de 60 y más, es la que crece de manera más rápida. Su tasa de crecimiento en México pasó de 2.5 por ciento anual en 1970, a 3.8% entre 2000 y 2010 (Instituto de Geriátría, 2012).

En México, en 1990 la edad mediana de la población era de 19 años, en el 2000 de 22 años y en el último censo de 2010 fue de 26 años (INEGI, 2010^a). Por su parte, la esperanza de vida general hasta 2012 es casi de 76, 73.1 para hombres y 77.8 para mujeres (INEGI, 2010c). En 2005, el Censo Nacional de Población declaró que el porcentaje de personas adultas mayores en México era de 8.3% (INEGI, 2005). En el último Censo 2010 se reportan 10 055 379 adultos mayores de 60 y más años, lo cual implica el 9.06% (INEGI, 2010c) y se prevé que para 2029 se duplique esta población. Respecto a la proporción por género, existen 87 hombres por cada 100 mujeres (Instituto de Geriátría, 2012).

En el caso del estado de Veracruz, se trata de la tercera entidad con mayor proporción de adultos mayores en el país (Instituto de Geriátría, 2012). El 10.6% de la población total del estado son adultos mayores de 60 años, esto es 7, 643,194 (INEGI, 2010b).

El desarrollo integral de los académicos dentro de la UV

Como se ha revisado, el caso de los académicos adultos mayores requiere de atención específica, tanto por su profesionalización, que al formar parte del magisterio requiere valores únicos (De Guzmán,

2000), como por la etapa de vida que atraviesan que conlleva características particulares.

El objetivo de este trabajo es describir el bienestar laboral de los académicos adultos mayores de la Universidad Veracruzana. Como parte de este objetivo estuvo el evaluar diferentes aspectos relacionados con su trabajo académico, así como datos generales sobre su adscripción y variables sociodemográficas. Con ello se pretende aportar conocimiento empírico sobre la planta académica de esta institución, permitiendo así guiar la acción hacia planes, proyectos e intervenciones dirigidas a mejorar el desarrollo integral de los académicos adultos mayores y el propio desarrollo de la institución.

Para cumplir con nuestro objetivo, es necesario tomar en cuenta lo propuesto por la OMS sobre la adopción de un nuevo paradigma que considere a las personas adultas mayores participantes, contribuyentes activas y beneficiarias del desarrollo (OMS, 2002), adoptando perspectivas más críticas (Dannafer, 1994, citado en Lacub, 2011; Moddy, 1988) que confrontan las posturas tradicionales del envejecimiento y hablan de modelos positivos que destacan las fuerzas y la diversidad del envejecimiento.

En este sentido, se define el bienestar laboral del académico adulto mayor como la evaluación subjetiva que hace el docente o investigador universitario mayor de 60 años sobre el conjunto de factores y circunstancias que se presentan en su trabajo, que lo satisfacen y lo hacen sentir bien en su trabajo (elaboración propia con base en Barraza, 2009; Bermejo y Prieto, 2005; Durán, Extremera, Montalbán y Rey, 2005; Padilla, Jiménez y Ramírez, 2008; Ramírez y Benítez, 2012; Santos, Godás, Lorenzo y Gómez, 2010).

Método

Tipo de estudio

Dado su propósito, el presente estudio es de tipo exploratorio y busca describir los principales indicadores de bienestar laboral de los académicos adultos mayores de la Universidad Veracruzana, y analizar su relación con atributos demográficos. El tipo de estudio fue correlacional cuantitativo con diseño transversal *ex post facto*.

Participantes

El muestreo fue accidental, porque del total de la población solo respondieron 106 académicos en el período comprendido entre el 11 de diciembre de 2013 y el 22 de septiembre de 2014.

Instrumentos

Se utilizaron tres instrumentos contruidos específicamente para esta investigación tomando como base diferentes autores (Barraza, 2009; Bermejo y Prieto, 2005; Durán, Extremera, Montalbán y Rey, 2005; Padilla, Jiménez y Ramírez, 2008; Ramírez y Benítez, 2012; Santos, Godás, Lorenzo y Gómez, 2010). El primero de ellos, denominado de “Condiciones laborales”, está dirigido a detectar la frecuencia de presentación de algunas condiciones laborales en los académicos adultos mayores, consta de 14 reactivos con cuatro opciones de respuesta que van de nunca a siempre; el segundo “Satisfacción de las condiciones laborales” y se refiere al nivel de agrado que manifiestan los académicos con respecto a las condiciones laborales que se presentan en el cuestionario anterior, consta también de 14 reactivos y cuatro opciones de respuesta que van de nada a mucho. El tercer instrumento se denomina “Satisfacción laboral” e intenta averiguar cómo se presenta este tema en los académicos adultos mayores, contiene 12 reactivos y las cuatro opciones de respuesta son de nada satisfactorio a muy satisfactorio. Además se aplicó un cuestionario de datos sociodemográficos y de características formales de sus trabajos. El Alfa de Cronbach obtenida para los tres cuestionarios fue de 0.65, 0.79 y 0.85 respectivamente. Se encontraron correlaciones moderadas y positivas entre los tres cuestionarios (Tabla 1).

Procedimiento

Los instrumentos fueron enviados al total de la población de académicos adultos mayores de la Universidad Veracruzana un total de 1178 correos electrónicos en octubre de 2013 fueron enviados en un primer momento y dos recordatorios más en noviembre y diciembre de 2013.

Resultados

En términos de la composición de la muestra, el 54.2% fueron hombres y el 45.8% mujeres. La edad

promedio de los entrevistados fue de 64,8 años ($DE = 3,89$) con un mínimo de 60 y un máximo de 78 años, ubicándose la gran mayoría entre los 60-65 años. Del 63.5% de las respuestas válidas afirmaron ser casados, 12.5% solteros, 8.3% divorciados y 7.3% viudo. El 38.8% afirmó vivir con su pareja, el 23.6% con su pareja y sus hijos y un 15.1% afirmó vivir solo. El 88.5% de la muestra cuenta con estudios de posgrado: 42.5% con maestría y 37.7% de doctorado. El 50% de la muestra está adscrita al campus de Xalapa, seguido por el de Veracruz (15.4%), Poza Rica (13.2%), Coatzacoalcos (13.2%) y Córdoba-Orizaba (7.7%). Casi el 50% ingresó a la universidad entre 1971-1980, seguido del 36.5% que ingresó entre 1981-1990. El 41.8% de la muestra corresponde a académicos de carrera docente, mientras que el 25.5% a profesores por asignatura y el 17.9% a investigadores. De igual manera, el 69.2% tiene un nombramiento de tiempo completo, y un 28.6% está contratado por horas. El 93.4% de la muestra está contratado de planta y el 6.6% es interino. El 56% afirmó no recibir ningún tipo de estímulo, un 38.5% estímulos de la propia universidad, un 30% recibió PROMEP y un 12% pertenece al Sistema Nacional de Investigadores.

A continuación se muestran en la tabla 3 los porcentajes de respuestas al cuestionario de las condiciones laborales. Las condiciones con más altos porcentajes de “siempre” en las respuestas fueron “desarrollo de habilidades” y “creatividad”. Ordenados los reactivos de acuerdo a la media, la condición o característica que menos se presenta es el trabajo ajetreando y la que más se presenta es la creatividad (Tabla 2).

En la sumatoria de satisfacción condiciones laborales los porcentajes más elevados en la opción mucho agrado son los de creatividad y desarrollo de habilidades, y coinciden con las medias más altas (Tabla 3).

Con respecto a la satisfacción laboral se presentan los porcentajes de respuesta a los reactivos. Llama la atención el alto porcentaje alcanzado por la interacción con los alumnos y la actividad frente a grupo. Las medias del cuestionario de satisfacción muestran que

Tabla 1. Correlaciones de Pearson entre las sumatorias

R de Pearson	Condiciones laborales	Satisfacción condiciones laborales	Satisfacción laboral
Condiciones laborales		.701***	.570***
Satisfacción condiciones laborales	.701***		.646***
Satisfacción laboral	.570***	.646***	

*** Significativa al 0.001.

Tabla 2. Porcentajes y medias de las frecuencias de opciones de respuesta para el cuestionario de algunas condiciones laborales de los académicos adultos mayores. Ordenados de mayor a menor por las medias

Condiciones laborales	Nunca	Pocas veces	Casi siempre	Siempre	Media	DE
Creatividad	1.2	1.2	28.2	69.4	3.66	0.57
Desarrollo de habilidades	1.2	3.5	24.7	70.6	3.65	0.61
Libertad decisión propio trabajo	1.2	3.5	37.6	57.6	3.52	0.63
Relación con otras personas	0	11.8	29.4	58.8	3.47	0.70
Autonomía en la toma de decisiones	0	1.2	56.5	42.4	3.41	0.52
Disponibilidad del tiempo	1.2	14.1	43.5	41.2	3.25	0.74
Condiciones laborales respecto de condiciones físicas	9.4	17.6	28.2	44.7	3.08	1.00
Investigación	5.9	23.5	30.6	40	3.05	0.94
Tiempo prolongado de concentración	1.2	18.8	56.5	23.5	3.02	0.69
Posibilidad de mejoramiento condiciones laborales	11.8	35.3	30.6	22.4	2.64	0.96
Carga de trabajo excesivas	4.7	49.4	38.8	7.1	2.52	0.70
Participación toma decisiones institucionales	5.9	54.1	24.7	15.3	2.49	0.83
Energía física	15.3	42.4	27.1	15.3	2.43	0.93
Trabajo ajetreado	14.1	52.9	28.2	4.7	2.24	0.75

Fuente: Elaboración propia.

el ambiente y la remuneración económica es lo que se encuentra al final de la lista de medias de satisfacción (Tabla 4).

Las opciones de respuesta sobre la pregunta si sienten en sus trabajos discriminación hacia su edad muestran que la mayoría nunca la han sentido; sin embargo casi 21% la han sentido pocas veces y 3.7% siempre o casi siempre (Tabla 5).

Igualmente, 3.7% piensa que las actividades laborales son poco o nada adecuadas a sus circunstancias actuales (Tabla 6).

El 22.6% de los profesores viejos piensan que la

comunidad universitaria tienen una regular o mala opinión sobre los académicos adultos mayores, la mayoría piensa que la opinión es buena (Tabla 7).

Factores asociados al bienestar laboral

En la Tabla 9 se observan correlaciones significativas, bajas y moderadas entre las sumatorias y algunas preguntas con respuesta en nivel de medición ordinal. En el caso de la percepción de discriminación está relacionada con las sumatorias de bienestar de manera negativa; en cambio, la pregunta sobre si las actividades son adecuadas a sus circunstancias y sobre la

Tabla 3. Porcentajes de las frecuencias de opciones de respuesta y medias para el cuestionario sobre satisfacción que refieren los académicos con respecto a las condiciones laborales. Ordenado de mayor a menor por las medias

Nivel de agrado	Mucho	Medianamente	Poco	Nada	Media	DE
Creatividad	91.8	5.9	2.4	0	3.89	0.38
Desarrollo de habilidades	91.8	5.9	1.2	0	3.88	0.45
Autonomía en la toma de decisiones	88.2	7.1	4.7	0	3.84	0.48
Libertad decisión propio trabajo	85.9	10.6	3.5	0	3.82	0.47
Tiempo prolongado de concentración	71.8	24.7	3.5	0	3.68	0.54
Relación con otras personas	70.6	24.7	3.5	1.2	3.65	0.61
Investigación	69.4	18.8	9.4	2.4	3.55	0.76
Disponibilidad del tiempo	62.4	21.2	14.1	2.4	3.44	0.82
Energía física	45.9	38.8	12.9	2.4	3.28	0.78
Condiciones laborales respecto de condiciones físicas	58.8	21.2	7.1	12.9	3.26	1.06
Carga de trabajo excesivas	35.3	47.1	15.3	2.4	3.15	0.76
Trabajo ajetreado	35.3	44.7	17.6	2.4	3.13	0.78
Participación toma decisiones institucionales	41.2	25.9	22.4	10.6	2.98	1.04
Posibilidad de mejoramiento condiciones laborales	36.5	23.5	23.5	16.5	2.8	1.11

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Porcentajes de opciones de respuesta y medias del cuestionario de satisfacción laboral académica. Ordenados de mayor a menor por medias

Satisfacción laboral	Muy satisfactorio	Medio satisfactorio	Poco satisfactorio	Nada satisfactorio	Media	DE
El trabajo frente a grupo me es...	92.9	7.1	0	0	3.93	0.26
La interacción con los alumnos me es...	90.5	8.3	1.2	0	3.89	0.35
El trabajo que realizo en la institución me es...	83.3	11.9	3.6	1.2	3.77	0.57
El nivel de motivación que tengo en este momento hacia mi trabajo es...	78.6	16.7	2.4	2.4	3.71	0.63
La valoración que hacen los estudiantes de mi trabajo me es...	72.6	21.4	4.8	1.2	3.65	0.63
La cantidad de trabajo que se me asigna me es...	65.5	31	3.6	0	3.62	0.56
La valoración que hacen mis compañeros docentes de mi trabajo me es...	65.5	27.4	4.8	2.4	3.56	0.70
El trabajo de tutorías (de cualquier tipo) me es...	63.1	26.2	6	4.8	3.48	0.81
La valoración que hace el equipo directivo de mi trabajo me es...	59.5	26.2	7.1	7.1	3.38	0.90
La oportunidad que me brinda la institución para desarrollarme profesionalmente me es...	58.3	25	8.3	8.3	3.33	0.95
La remuneración económica que recibo me es...	39.3	48.8	9.5	2.4	3.25	0.73
El ambiente de trabajo que se percibe en mi institución es...	65.5	27.4	4.8	2.4	3.1	0.90

Fuente: Elaboración propia.

opinión que creen que tienen los demás sobre los académicos adultos mayores se relacionan de manera positiva (Tabla 8).

Tabla 5. Discriminación respecto a la edad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Siempre	3	2.8	3.5
Casi siempre	2	1.9	2.4
Pocas veces	22	20.8	25.9
Nunca	58	54.7	68.2
Total	85	80.2	100.0

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6. Actividades laborales respecto a circunstancias actuales

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Muy adecuadas	61	57.5	71.8
Medianamente adecuadas	19	17.9	22.4
Poco adecuadas	2	1.9	2.4
Nada adecuadas	3	2.8	3.5
Total	85	80.2	100.0

Fuente: Elaboración propia.

También se encontraron ANOVAS significativas entre todas las opciones de respuesta a estas tres preguntas en las sumatorias de bienestar. Los que nunca han percibido discriminación presentan las medias más elevadas en las tres sumatorias; así como los que perciben que sus actividades son muy adecuadas con respecto a sus circunstancias actuales y los que piensan que la opinión de los demás sobre los académicos adultos mayores es buena o muy buena.

Con respecto a los datos sociodemográficos y datos generales sobre el trabajo, se encuentran diferencias significativas en seis variables, la mayoría ligadas a su posición académica en la institución y una a

Tabla 7. Opinión de la comunidad universitaria sobre AAM

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Muy buena	11	10.4	12.9
Buena	50	47.2	58.8
Regular	17	16.0	20.0
Mala	7	6.6	8.2
Total	85	80.2	100.0

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8. Correlaciones de Spearman entre las sumatorias y las preguntas sobre discriminación, actividades adecuadas a las circunstancias actuales y la opinión de los demás miembros de la comunidad universitaria sobre los académicos adultos mayores

Rho Spearman	Condiciones laborales	Satisfacción condiciones laborales	Satisfacción laboral
Discriminación con respecto a mi edad	-.347***	-.214*	-.487***
Actividades adecuadas a mis circunstancias actuales	.479***	.503***	.375***
Opinión que tienen los demás miembros de la comunidad universitaria sobre los académicos adultos mayores	.292**	.148	.216*

* Significativa al 0.05; ** Significativa al 0.01; *** Significativa al 0.001.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9. Satisfacción laboral. Medias de satisfacción laboral de acuerdo a la variable con quien viven

Con quién vive	Media	DE	t
Solo	39.75	7.019	-2.163*
Con su pareja o cónyuge	43.17	4.225	
Pareja e hijos	43.29	4.961	
Uno o varios hijos	44.50	3.146	
Con un familiar	43.00	4.359	

* Significativa al 0.05.

Fuente: Elaboración propia.

características sociodemográficas: el nombramiento (Tabla 10), tipo de nombramiento (Tabla 11), tipo de contratación, recepción de estímulos, permanencia en el SNI (Tabla 12) y con quién viven (Tabla 9). En la pregunta sobre con quién viven, solo se encuentran diferencias en la sumatoria de satisfacción laboral entre los que viven solos y los que viven en pareja.

Se encontró una correlación positiva baja pero significativa ($r = 0.295$, sig. al 0.01) de la edad con la sumatoria de la satisfacción sobre las condiciones laborales en el trabajo.

Por nombramiento se obtienen ANOVAS significativas en las tres sumatorias. Las medias más bajas en las características adecuadas del trabajo son los técnicos académicos; en las otras dos sumatorias de satisfacción, los profesores por asignatura son los más bajos. Las medias más elevadas, por otro lado, son los investigadores y los docentes (Tabla 10).

Por tipo de nombramiento también se encuentran diferencias, sobre todo diferencias entre tiempo completo y por horas en satisfacción laboral y satisfacción de las condiciones laborales, siendo mayores las medias de los tiempos completos. A pesar de que las medias de los de medios tiempos son más elevadas, en la muestra sólo hay dos personas con este tipo de contratación (Tabla 11).

Al comparar las medias de las sumatorias entre los académicos de planta y los interinos, y entre los que tienen SNI y no tienen SNI y estímulos institucionales, sólo se encuentran diferencias estadísticamente significativas en la sumatoria de satisfacción laboral (Tabla 12).

Tabla 10. ANOVAS de las sumatorias por nombramiento de los académicos

Nombramiento		Condiciones laborales	Satisfacción condiciones laborales	Satisfacción laboral
Técnico académico	Media	41.33	50.67	42.50
	DE	3.386	4.676	3.332
Académico de carrera docente	Media	43.64	49.28	44.06
	DE	4.203	4.767	4.147
Investigador	Media	44.89	49.44	43.41
	DE	4.157	4.540	3.519
Profesor por asignatura	Media	41.44	45.68	40.24
	DE	5.091	6.421	6.691
F		2.641*	3.163*	3.126*

* Significativa al 0.05.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 11. ANOVAS de las sumatorias de bienestar laboral por tipo de nombramiento

Tipo de nombramiento		N	Condiciones laborales	Satisfacción condiciones laborales	Satisfacción laboral
Tiempo completo	Media	59	43.46	49.27	43.78
	DE		4.328	4.712	3.925
Medio tiempo	Media	2	47.00	52.00	46.00
	DE		2.828	1.414	.000
Por horas	Media	24	41.88	45.79	39.75
	DE		5.016	6.541	6.529
F			NS	4.216*	6.488**

* Significativa al 0.05 ** Significativa al 0.01.

Fuente: Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

La relación entre satisfacción laboral y resultado satisfactorio, ha sido estudiada ampliamente (Sánchez, Artacho, Fuentes y López-Guzmán, 2007; Santos et al., 2010). Como refieren diferentes autores (Bogler, citado en Santos et al., 2010) las condiciones generales del empleo influyen en la percepción del bienestar laboral. Cabe destacar que en México existen contados estudios que se refieran a los académicos adultos mayores en particular. Los académicos adultos mayores, al igual que los académicos en general (Vega y

Moyano, 2010) tienen elevada satisfacción laboral, pero difieren en muchos otros aspectos.

Podemos concluir que los académicos adultos mayores piensan que la creatividad y el desarrollo de actividades son las condiciones que más comúnmente se presentan en sus trabajos y también son las condiciones que más les agradan.

El trabajo ajetreado y la energía física son las condiciones que menos se presentan, y la poca participación en la toma de decisiones institucionales y la poca posibilidad de mejoramiento de las condiciones laborales son las que menos les agradan.

Llama la atención el alto valor que confieren a su relación con los alumnos y a la actividad frente a grupo. A diferencia de algunas características que se les atribuyen a este segmento de la academia, lo que más les proporciona satisfacción laboral son precisamente estos dos factores. Lo que menos les satisface es la remuneración económica y el ambiente laboral (concorda con lo encontrado por Galaz, 2001).

En general, consideran que sus actividades laborales son adecuadas para sus circunstancias personales actuales, aunque casi uno de cada cuatro han sentido alguna vez discriminación en su ambiente laboral relacionada a su edad y, aproximadamente uno de cada cuatro piensa que la comunidad universitaria tienen una regular o mala opinión de los académicos de su rango de edad. Es importante destacar que estos tres factores se encuentran relacionados con su bienestar laboral.

Los hallazgos encontrados en académicos en general no son concluyentes y varían según la fuente (Sánchez et al., 2007). En esta investigación no se encuentran diferencias por género, por estado civil, por nivel educativo, ni por edad (salvo en la segunda sumatoria referente a la satisfacción de las condiciones laborales). Los académicos adultos mayores que son investigadores o docentes presentan mayor bie-

Tabla 12. Diferencia de medias de la sumatoria de satisfacción laboral por tipo de contratación, SNI y estímulos institucionales

Tipo de contratación	Planta	Media	42.48
		N	79
		DE	5.186
	Interino	Media	45.80
		N	5
		DE	1.304
		T	-4.024***
S.N.I.	No	Media	42.23
		N	74
		DE	5.196
	Sí	Media	46.00
		N	10
		DE	2.582
		T	2.034*
Programa de estímulos institucionales	No	Media	41.81
		N	52
		DE	5.695
	Sí	Media	44.09
		N	32
		DE	3.586
		T	3.712***

* Significativa al 0.05 *** Significativa al 0.001.

Fuente: Elaboración propia.

nestar laboral, a diferencia de los técnicos académicos y los profesores por asignatura. Los académicos de tiempo completo tienen mayor satisfacción de las condiciones laborales y mayor satisfacción laboral. Y por último, los académicos que viven en pareja tienen mayor satisfacción laboral en comparación con los que viven solos, así como los académicos que son están en el SNI y son beneficiarios del programa de estímulos, a diferencia de los que no los tienen, probablemente porque eso implica, además de reconocimiento académico, mayor obtención de recursos, ya que el tener perfil deseable PRODEP no marca diferencia alguna.

A partir de estos resultados, es posible abrir la puerta hacia nuevas investigaciones que indaguen en las creencias y actitudes ante la vejez y el envejecimiento en el ambiente universitario y poder proponer soluciones al problema de la discriminación por edad. Es importante también generar mayor información que conduzca a intervenciones que, considerando preferencias y circunstancias, pudieran ayudar a mejorar la satisfacción en el trabajo, reconociendo sus aportaciones a las instituciones; promoviendo la creatividad y el desarrollo de habilidades, así como la autonomía en la toma de decisiones acerca de su propio trabajo, pero considerando y tomando provecho de las relaciones entre diferentes generaciones que conviven dentro de las IES, convirtiendo éstas en oportunidades para programas intergeneracionales que promuevan el intercambio de aprendizajes y recursos entre personas viejas y jóvenes para lograr beneficios sociales e individuales (Hatton-Yeo y Ohsako, 2001).

Referencias

- BARRAZA, A. (2009). Escala Multidimensional de satisfacción laboral docente, *Revista Electrónica Praxis Investigativa ReDIE*, 1, 1, 53-55.
- BENSUNSÁN, G. y AHUMADA, I. (2006). Sistemas de jubilación en las instituciones públicas de educación superior y composición por edad del personal académico, *Revista de la Educación Superior*, 2, 138, 7-35.
- BERMEJO, L. y PRIETO, U. (2005). Malestar docente y creencias de autoeficacia del profesor, *Revista Española de Pedagogía*, 68, 232, 493-510.
- CORTÉS, G. (1993). La satisfacción laboral como un predictor de las expectativas de jubilación temprana en la UADY, *Educación y Ciencia*, 2, 8, 35-39.
- DE GUZMÁN, M. (2000). *La jubilación y el profesor*. Barcelona: Cooperativa Universitaria Sant Jordi/ Universitat de Barcelona.
- DIRECCIÓN DE PLANEACIÓN INSTITUCIONAL UNIVERSIDAD VERACRUZANA. (2012). *UV en números mayo-agosto 2012*. México: Universidad Veracruzana.
- DURÁN, A., EXTREMERA, N., MONTALBÁN, F. M. y REY, L. (2005). Engagement y burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21, 1-2, 145-158.
- GALAZ, J. F. (2002). La satisfacción en el trabajo de académicos en una universidad pública estatal, *Perfiles Educativos*, 24, 96, 47-72.
- GIL ANTÓN et al. (1994). *Los rasgos de la diversidad: un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: Universidad Autónoma Metropolitana- Unidad Azcapotzalco.
- HATTON-YEO, A. y OHSAKO, T. (2001). *Programas intergeneracionales: política pública e implicaciones de la investigación. Una perspectiva internacional*. Hamburgo: Instituto de la UNESCO para la Educación/The Beth Johnson Foundation. Disponible en: <http://www.unesco.org/education/uie/pdf/intergenspa.pdf>
- HENKENS, K. y LEENDERS, M. (2008). Burnout e intenciones de jubilación anticipada entre empleados mayores, *Revista de psicología del trabajo*, 24, 3, 325-346.
- INEGI (2005). *II Censo de Población y Vivienda*. México: INEGI. Disponible en: <http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/proyectos/conteos/conteo2005>
- INEGI (2010a). *Principales resultados del Censo de Población y Vivienda 2010*. México: INEGI. Disponible en: http://www.inegi.gob.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/princi_result/cpv2010_principales_resultadosl.pdf
- INEGI (2010b). *México en cifras Información Nacional, por Entidad Federativa y Municipios*. México: INEGI. Disponible en: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx?e=30>
- INEGI (2010c). *Censo de Población y Vivienda 2010*. México: INEGI. Disponible en: <http://www.inegi.gob.mx>
- INSTITUTO DE GERIATRÍA (2012). *Numeralia de los adultos mayores en México*. México: Instituto de Geriatria. Disponible en: www.geriatria.salud.gob.mx/.../numeralia_envejecimiento_2012.pdf
- KALLEBERG, A. L. (1977). Work Values and Job Regards: A Theory of Job Satisfaction, *American Sociological Review*, 42, 124-143.
- LACUB, R. (2011). *Identidad y envejecimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- MILLÁN-LEÓN, B. (2010). Factores asociados a la participación laboral de los adultos mayores mexiquenses, *Papeles de Población*, 16, 64, 93-121.
- MODDY, H. (1988). Toward a Critical Gerontology: The Contributions of the Humanities. Theories of Aging, en J. BIRREN y V. BENGSTON (Eds.), *Emergent Theories of Aging*, Nueva York: Springer. 19-40.
- MOREIRA, OLIVEIRA, J. (2011). Imaginários sobre aposentadoria, trabalho, velhice: estudo de caso com professores universitários, *Psicologia em Estudo*, 16, 4, 541-550.
- PADILLA, L. E., JIMÉNEZ, L. y RAMLREZ, M. D. (2008). La satisfacción con el trabajo académico. Motivaciones

- y condiciones del entorno institucional que la afectan. El caso de una universidad pública estatal, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13, 38, 843-865.
- RODRÍGUEZ, J. R., URQUIDI, L. E. y MENDOZA, G. (2009). Edad, producción académica y jubilación en la Universidad de Sonora. Una primera exploración, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14, 41, 593-617.
- RAMÍREZ, A. L. y BENÍTEZ, J. P. (2012). Satisfacción laboral en una institución educativa de nivel superior del Estado de México, *Acta Universitaria*, 22, 8, 33-42.
- SÁNCHEZ, S., ARTACHO, C., FUENTES, F. y LÓPEZ-GUZMÁN, T. (2007). Análisis de los determinantes estructurales de la satisfacción laboral. Aplicación en el sector educativo. *Estudios de Economía Aplicada*, 25, 3, 1-36.
- SANTOS REGO, M., GODÁS OTERO, A., LORENZO MOLEDO, M. M. y GÓMEZ FRAGUELA, J. (2010). Eficacia y satisfacción laboral de los profesores no universitarios: revisión de un instrumento de medida, *Revista Española de Pedagogía*, 68, 245, 151-168.
- UNIVERSIDAD VERACRUZANA (2010). *Plan de Trabajo 2009-2013. Innovación académica y descentralización para la sustentabilidad*. México: UV. Disponible en: <http://www.uv.mx/programa-trabajo-2009-2013/introduccion/index.html>
- VEGA, A. Y MOYANO, E. (2010). Adicción al trabajo, satisfacción laboral y familiar en académicos de una universidad estatal chilena, *Revista Salud y Sociedad*, 1, 3, 222-232.

Aprendizaje de la Enfermedad Pulmonar Obstructiva Crónica utilizando Aprendizaje Basado en Problemas. Un estudio comparativo

MAYRA OFELIA LOERA-RAMÍREZ,¹ HAYDEÉ PARRA-ACOSTA²



Resumen

Antecedentes: El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es de gran aceptación en la educación superior. En el área médica, se considera importante porque favorece el razonamiento clínico y las competencias que permiten al médico desarrollarse profesionalmente. Sin embargo, se carece de información sobre su impacto en algunas áreas de la neumología. **Objetivo:** Evaluar el aprendizaje de la Enfermedad Pulmonar Obstructiva Crónica, comparando la estrategia del ABP con el Método Tradicional de Enseñanza. **Método:** Se realizó un estudio cuasi experimental, donde se integró un grupo experimental con 21 estudiantes a quienes se les aplicó el ABP y un grupo control con 27 estudiantes que llevaron el método tradicional. Al término del estudio a ambos grupos se les aplicó un examen con 20 preguntas de opción múltiple sobre Enfermedad Pulmonar Obstructiva Crónica basado en casos clínicos. **Resultados:** El análisis de la comparación de medias de las calificaciones del examen escrito fue estadísticamente significativo ($p < .05$) a favor del Aprendizaje Basado en Problemas. **Conclusiones:** Los resultados demuestran que el aprendizaje de la Enfermedad Pulmonar Obstructiva Crónica fue más significativo en el grupo donde se aplicó la estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas que con el método tradicional. Asimismo, favorece la formación médica desde la socioformación.

Palabras clave: Aprendizaje Basado en Problemas, Competencias, Razonamiento clínico, EPOC, socioformación.

Learning of Chronic Obstructive Pulmonary Disease using Problem Based Learning. A Comparative Study

Abstract

Background: Problem Based Learning (PBL) is widely accepted in higher education. In the medical area, it is considered important because promotes clinical reasoning and skills that allow the doctor to develop professionally. However, there is no information about its impact on some areas of pulmonology. **Objective:** To evaluate learning Chronic Obstructive Pulmonary Disease comparing ABP strategy with Traditional Teaching Method. **Method:** A quasi-experimental study where an experimental group was composed of 21 students who were administered the ABP and a control group with 27 students who took the traditional method was performed. At the end of the study both groups were administered a test with 20 multiple-choice questions on Chronic Obstructive Pulmonary Disease based on clinical cases. **Results:** The analysis of the comparison of means of written exam scores was statistically significant ($p < .05$) in favor of Problem Based Learning. **Conclusions:** The results show that learning Chronic Obstructive Pulmonary Disease was more significant in the group where the strategy was implemented Learning Based on Problems with the traditional method. It also promotes medical training from the socioformación.

Keywords: Problem-Based Learning, Competence, Clinical Reasoning, COPD.

Recibido: 16 de octubre de 2016
Aceptado: 5 de diciembre de 2016
Declarado sin conflicto de interés

¹ Facultad de Medicina y Nutrición de la Universidad Juárez del Estado de Durango. fm@ujed.mx

² Centro Universitario. CIFE Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Chihuahua. hparra@uach.mx

Introducción

La globalización y las exigencias en el campo laboral demandan la oferta de una educación de calidad a nivel superior (UNESCO, 2009), lo cual conlleva a la formación de profesionales por competencias que incidan en su entorno con responsabilidad ética, creatividad e innovación. Es así que surge la necesidad de establecer consensos con respecto a competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas); enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación; créditos académicos; y calidad de los programas a nivel superior incluyendo los estudios de posgrado en diferentes países; proceso que inicia en Europa con la declaración de Bolonia y la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES, 2016).

Sin duda, el currículo de la formación médica de pregrado, como cualquier otro programa educativo, requiere mejorarse de forma continua. Sus propósitos y estrategias de enseñanza y de aprendizaje deben plantearse en congruencia con los retos de la educación superior del siglo XXI, el contexto de la medicina en la sociedad del conocimiento y la mejora de los estándares de salud. Ello para lograr un mejor desempeño profesional por competencias congruente con las necesidades asistenciales de la sociedad.

Una estrategia didáctica contemporánea para la formación de competencias es el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) considerada también como estrategia metodológica de aprendizaje-enseñanza-evaluación (Tobón, 2013) ya que propicia que los estudiantes aprendan en contexto reales con personas reales. Tiene su origen en la Universidad de McMaster situada en Hamilton, Ontario Canadá, en 1969 donde por primera vez se adaptó a un *curriculum* médico bajo el liderazgo de Howard Barrows (Loyens, Joshua y Rike, 2008), quien lo define como “un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos”. Esta forma de enseñar resultó en su momento y hasta hoy día, una técnica de enseñanza idónea para mejorar la calidad de la educación médica en todo el mundo (Clark, 2006; Morales y Landa, 2004).

Esta estrategia ha evolucionado y se ha adaptado a diferentes contextos de acuerdo a necesidades específicas, lo cual ha dado como resultado que existan algunas variaciones con respecto a la propuesta original. Sin embargo, tal como lo refirió Barrows

(1996), sus características fundamentales son: método centrado en el aprendizaje, trabaja con grupos pequeños de 5-8 estudiantes, el profesor actúa como mediador del aprendizaje, la nueva información se construye a través del autoaprendizaje, los problemas de salud del paciente o de salud comunitaria son el detonante para el aprendizaje mediante la vinculación de varias disciplinas.

Con esta estrategia, se espera que los profesores de medicina abandonen el rol tradicional de transmitir conocimientos mediante la cátedra para que, a través de la mediación del aprendizaje, diseñen ambientes que contribuyan a la formación integral del estudiante por competencias desde la socioformación (Parra *et al.*, 2015), esto es, un nuevo enfoque educativo que orienta la formación con base en el proyecto ético de vida y el desarrollo de competencias, mediante la solución de los problemas del contexto con idoneidad y compromiso ético (Tobón, 2013).

En México, el ABP, fue implementado en escuelas de medicina, entre ellas, la UNAM en 1993 (Davis y Harden, 1999, citado por Urrutia *et al.*, 2011).

En el campo de la neumología existen algunas publicaciones del ABP en relación con los programas de enseñanza de los terapeutas en el área respiratoria el cual ha tenido un auge importante en Estados Unidos de Norteamérica. Se ha incluido en su entrenamiento el ABP (Almasoudi, 2012), ya que este grupo paramédico, aunque trabaja bajo la supervisión de un médico, debe desarrollar el pensamiento crítico y la toma de decisiones (Hill, 2002; Mishoe, 2007).

El primer estudio comparativo entre el ABP y el modelo pedagógico tradicional en esta área de la disciplina neumológica se realizó en 2007 (Beachey, 2007). Otros tópicos respiratorios donde se ha aplicado el ABP como método de enseñanza son la fisiología respiratoria (Meo, 2013) y el asma (White, Michaud, Pachev, Lirenman, Kolenc y Fitzgerald, 2004).

No obstante, dentro de la búsqueda bibliográfica que se realizó sólo se localizó un estudio donde se propone la enseñanza de la EPOC con la metodología del ABP (Wakley y Chambers, 2005), por lo que se carece de estudios comparativos que muestren de forma objetiva qué método o estrategia facilita más su abordaje.

En este sentido, por ser una enfermedad que representa un importante problema de salud pública y una de las principales causas de morbilidad y mortalidad, ocupando actualmente la cuarta causa de

muerte en el mundo (Gold, 2016), se consideró pertinente implementar esta estrategia en un grupo piloto para comparar sus resultados con un grupo de control.

El propósito de este trabajo fue comparar los promedios de las evaluaciones obtenidas mediante un examen con preguntas de opción múltiple, el cual fue planificado para evaluar la comprensión de la EPOC en 2 grupos: uno donde se aplicó la estrategia del ABP y otro en que se trabajó con el método tradicional de enseñanza.

Método

Tipo de estudio

La presente investigación es un estudio cuasi experimental, variante presencia-ausencia, post-prueba y grupos intactos.

Participantes

Muestra no probabilística constituida por dos grupos de estudiantes del 7º Semestre, asignatura de Neumología de la Carrera de Medicina de la Facultad de Medicina y Nutrición (FAMEN) de la Universidad Juárez del Estado de Durango. El grupo experimental o de intervención estuvo constituido por 21 estudiantes; el grupo control, por 27.

Procedimiento

La maniobra de intervención se aplicó al grupo experimental cuando el tema de Enfermedad Pulmonar Obstructiva Crónica (EPOC) fue revisado de acuerdo a la secuencia didáctica de la asignatura de Neumología. El proceso del ABP se llevó a cabo en 9 sesiones de una hora, con dos problemas clínicos como punto de partida y de acuerdo con los 8 pasos del modelo propuesto por Morales y Landa (2004). Al término de la dinámica se aplicó a ambos grupos de estudio un examen escrito con 20 preguntas de opción múltiple sobre la EPOC.

Para el análisis estadístico se aplicó estadística descriptiva con medidas de tendencia central, porcentajes y proporciones. La estadística inferencial se utilizó para la constatación de hipótesis aplicando la *t* de Student para dos muestras independientes, nivel de confianza del 95 % bajo el siguiente planteamiento: el ABP estrategia didáctica propia del enfoque basado en competencias es más efectiva para el aprendizaje de la EPOC que la estrategia expositiva característica del método de enseñanza tradicional.

Resultados

Se recuperaron los exámenes escritos de todos los participantes del estudio (tasa de respuesta del 100 por ciento). Los grupos que intervinieron estuvieron conformados de la siguiente manera: el grupo experimental con un total de 21 estudiantes; 11 del género masculino (53%) y 10 del femenino (47%). En el grupo control, el número de participantes fue de 27; 10 (37%) del género femenino y 17 (63%) del género masculino (ver Tabla 1). La media de las calificaciones en el grupo experimental fue de 66.91 y en el grupo control de 48.82 (ver Tabla 2). El análisis comparativo de medias, se realizó con el estadístico *t* de Student con un nivel de significancia del 95%, observándose que existen diferencias significativas entre el promedio de calificación de los estudiantes que aprendieron el tema de Enfermedad Pulmonar Obstructiva Crónica (EPOC) por medio de ABP y los que aprendieron con el método tradicional ($p < .05$) (ver Tabla 2).

Discusión

El ABP es una estrategia didáctica, que favorece el desarrollo socio-formativo de los médicos por competencias. En esta estrategia didáctica el estudiante, se convierte en el protagonista de su propio aprendizaje. La meta es aprender a resolver problemas lo cual constituye la plataforma para lograr los objetivos de los aprendizajes planteados y el desarrollo de competencias propias del método en el profesional de la salud como son; la capacidad para resolver problemas, toma de decisiones, capacidad para el trabajo en

Tabla 1. Características demográficas

Grupo experimental			Grupo control		
Género	n	%	Género	n	%
Masculino	11	52	Masculino	17	63
Femenino	10	48	Femenino	10	37
Total	21	100	Total	27	100

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Datos estadísticos en ambos grupos de estudio

	n	Media	Varianza	DE	p
ABP	21	66.91	1.71	14.67	0.000023
Método tradicional	27	48.820	2055	48.82	

Fuente: Elaboración propia.

equipo, desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad y el liderazgo.

Existen suficientes estudios comparativos del ABP, con el método de enseñanza tradicional, específicamente en lo referente a evaluaciones hechas con exámenes escritos y al abordaje de otros aspectos hasta cierto punto subjetivos, como es el punto de vista de los estudiantes acerca de esta forma de enseñar. En el área médica el ABP se ha aplicado en varias disciplinas como la salud pública, (Jabbari *et al.*, 2012), la farmacología (Antepohl y Herzig, 1999) y la anestesia (Chilkoti, Mohta, Wadhwa y Saxena, 2014), todos estudios comparativos en los cuales el ABP resultó tener más ventajas en el aprendizaje en comparación con el métodos tradicionales.

Otros estudios, realizados con una metodología distinta a la propuesta en el presente trabajo, también reportaron resultados similares a los nuestros. Tal es el caso de Mogre, Amalba y Saaka (2014), quienes realizaron un estudio comparativo entre ABP y método tradicional de enseñanza, analizando mediante varias cohortes retrospectivas los resultados de exámenes escritos, desempeño clínico y un examen oral de 3 generaciones anuales (2004, 2005 y 2006) de la Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud en Temale, Ghana. Noventa y tres estudiantes de las generaciones 2004 y 2005 siguieron un programa convencional, y 82 estudiantes de la generación 2006 siguieron un currículum con ABP. Mediante el análisis de medias con *t* de Student para dos muestras independientes se obtuvieron valores de $p < 0.05$

En la presente investigación el análisis de las medias de las calificaciones obtenidas mediante un examen escrito con preguntas de opción múltiple, mostró una diferencia estadísticamente significativa con un valor de $p < 0.05$ a favor del ABP.

Ello coincide con resultados de otros estudios similares. Uno de ellos, realizado por Meo (2013) sobre fisiología respiratoria donde se comparan los dos métodos de enseñanza; ABP y tradicional, en base a un examen con preguntas de opción múltiple y evaluación de destrezas mediante un Examen Práctico Estructurado por Objetivos (OSPE). Sus resultados alcanzaron significancia estadística con una $p < 0.05$. Otro estudio sobre el aprendizaje de las guías del asma (White *et al.*, 2004) por médicos de primer contacto, donde también los conocimientos resultaron ser superiores en el grupo de ABP ($P = 0.04$). De la misma manera, en la investigación que desarrollaron enfermeras sobre resucitación cardiopulmonar (Hwang y Kim, 2006), los conocimientos fueron

superiores en el grupo de ABP ($p < 0.001$) así como también el que realizaron enfermeras (Szogedi, Zrinyi, Betlehem, Ujvarine, Toth, 2004), quienes al evaluar los conocimientos en la esfera cardiorespiratoria resultaron ser mejores en el mismo grupo de estudio ($p = .045$).

En relación con la terapia respiratoria los resultados son controversiales y la mayoría de los estudios son de tipo cualitativo (Mishoe, 2003; Hill, 2002) tendientes a valorar el pensamiento crítico y la toma de decisiones.

Aunque la mayoría de las investigaciones en relación con la comparación de medias de calificaciones en base a exámenes escritos en grupos de enseñanza tradicional y ABP favorecen estadísticamente al ABP, existen también publicaciones donde no se encontró diferencia alguna con la práctica de ambos métodos, tal es el caso de los trabajos de Goodyear (2015), Albanese y Mitchell (1993), así como el estudio meta analítico de Colliver (2002) donde tampoco se encontraron diferencias importantes en lo que se refiere a las bondades en general que el ABP pudiera ofrecer.

Conclusiones

Los resultados obtenidos en este estudio de investigación demuestran que el ABP ofrece mayores beneficios en el aprendizaje de la EPOC que el método tradicional. De acuerdo a esto, es factible proponer la implementación de esta estrategia en un currículo mixto de las escuelas y facultades de medicina en México, o bien como metodología base en toda la propuesta curricular.

Es importante mencionar que este método se adapta en forma natural a la enseñanza de la medicina con lo que se puede decir que con su práctica se mejoraría el desempeño profesional de los médicos en el área asistencial que finalmente es el propósito último y el más importante.

Referencias

- ALMASOUDI, B.M. (2012). *Problem-Based Learning as a Teaching Method versus Lecture-Based Teaching in Respiratory Therapy Education*. Thesis. Georgia University. Recuperado de http://scholarworks.gsu.edu/rt_theses/13
- BARROWS, H.S. (1996). Problem-Based Learning in Medicine and Beyond: A Brief Overview. *New Directions for Teaching and Learning*, 13-12.
- BEACHEY W.D. (2007). A Comparison of Problem-Based Learning and Traditional Curricula in Baccalaureate

- Respiratory Therapy Education. *Respir Care*, 52, 11, 1497-506.
- CLARK, C. E. (2006). Problem-Based Learning: How do the Outcomes Compare with Traditional Teaching? *The British Journal of General Practice*, 56, 530, 722-723.
- COLLIVER, J. (2000). Effectiveness of Problem-Based Learning Curricula: Research and Theory. *Acad Med*, 75, 3, 259-66.
- DAVIS, M.H., HARDEN R.M., AMEE Medical Education Guide No.15 (1999). Problem Based Learning: A Practical Guide. *Medical Teacher*, 21, 130, 40.
- EL PROCESO DE BOLONIA Y EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACION SUPERIOR 2016. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/bologna-process_es
- GLOBAL STRATEGY FOR THE DIAGNOSIS, MANAGEMENT, AND PREVENTION OF CHRONIC OBSTRUCTIVE PULMONARY DISEASE (GOLD). Updated 2016. Recuperado de <http://www.goldcopd.org/>
- GOODYEAR, H (2005). Problem Based Learning in a Junior Doctor Teaching Programme. *Arch Dis Child*, 90, 275-278.
- HILL, T. V. (2002). The Relationship Between Critical Thinking and Decision-Making in Respiratory Care Students. *Respiratory Care*, 47, 5, 71-575.
- JABBARI, H. BAKHSHIAN, F. ALIZADEH, M. ALIKHAH, H. NAGHAVI BEHZAD, M. (2012). Lecture-Based Versus Problem-Based Learning Methods in Public Health Course for Medical Students. *Research and Development in Medical Education*, 1, 2, 31-5.
- LOYENS, S.M.M., JOSHUA M., RIKER P. (2008). Self-Directed Learning in Problem-Based Learning and its Relationships with Self-Regulated Learning. *Educ. Psychol. Rev*, 20, 411-427.
- MEO, S. A. (2013). Evaluating Learning Among Undergraduate Medical Students in Schools With Traditional and Problem-Based Curricula. *Advances in physiology*, 37, 3, 249-253.
- MISHOE, S (2007). Problem-Based Learning: Any Influence in Respiratory Care? *Respiratory Care*, 52, 11, 1457-1459.
- MOGRE V., AMALBA A, SAKA, M. (2014). Medical Students' Achievement on the Bachelor of Medicine, Bachelor of Surgery/Chirurgery Final Part I and II Licensing Examination: a Comparison of Students in Problem-Based Learning, Community-Based Education and Service, and Conventional Curricula in Ghana. *J Educ Eval Health Prof*, 11, 10. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.3352/jeehp.2014.11.10>
- MORALES, P. y LANDA, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoria*, 13, 145-157. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/299/29901314.pdf>
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) 2009. *Conferencia mundial sobre educación superior*. Recuperado de www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
- PARRA, H., BENAVIDES, J., GARCÍA, V., TOBÓN, S., LÓPEZ, J., MONJE, J. et al. (2015). *Las competencias del docente de medicina y sus implicaciones en el desempeño académico del médico en formación*. México; Pearson
- SZOGEDI, I., ZRINYI, M., BETLHEM, J., UJVARINE, A.S., TOTTH, H. (2004). Training nurses for CPR: Support for the Problem-Based Approach. *European Journal of Cardiovascular Health*, 9, 50-56.
- TOBÓN, S. (2013). El Aprendizaje Basado en Problemas: aspectos conceptuales y metodológicos. CIFE: México.
- URRUTIA, A., HAMUI-SUTTON, A., CASTAÑEDA, S., FORTOUL VAN DER GOES, T.I. y GUEVARA, G. (2011). Impacto del aprendizaje basado en problemas en los procesos cognitivos de los estudiantes de medicina. *Gaceta Médica de México*, 147, 385-393.
- WHITE, M. MICHAUD, G. PACHEV, G. LIRENMAN, D. KOLENC, A. & FITZGERALD, J.M. (2004). Randomized Trial of Problem-Based Versus Didactic Seminars for Disseminating Evidence-Based Guidelines on Asthma Management to Primary Care Physicians. *Educ. Health Prof*, 24, 237-243.
- WAKLEY, G. CHAMBERS, R. (2005). *Chronic Disease Management in Primary Care: Quality and Outcomes*. Boca Raton, FL. Recuperado de: <https://books.google.com.mx/books?isbn=1138030457>

Diseño y validación de la Escala de Desarrollo de la Identidad en Jóvenes Universitarios-EDIJU

JULIO CÉSAR VERDUGO-LUCERO,¹ JORGE GUZMÁN-MUÑIZ,²
NORMA ANGÉLICA MOY-LÓPEZ,³ ROBERTO MONTES-DELGADO,⁴
CLAUDIA VERÓNICA MÁRQUEZ-GONZÁLEZ⁵



Resumen

El objetivo del estudio fue establecer la validez y la confiabilidad de la Escala de Desarrollo de la Identidad en Jóvenes Universitarios-EDIJU. La EDIJU se aplicó a una muestra no probabilística intencional integrada por 222 participantes, estudiantes de licenciatura de una universidad pública estatal; de los cuales el 55 % fueron hombres ($n = 122$) y el 45 % mujeres ($n = 100$). El rango de edad osciló entre los 18 y 25 años con una media de 19.8 ($DE = 1.4$). La versión original de la EDIJU se elaboró con 33 ítems distribuidos en 11 dimensiones; las opciones de respuesta fueron: 1 = No, nunca, 2 = Casi nunca, 3 = A veces sí, a veces no, 4 = Casi siempre y 5 = Sí, siempre. Los resultados indican una confiabilidad alta de .87 de Alpha de Cronbach; la escala final contiene 26 ítems distribuidos en 6 dimensiones. En conclusión, la EDIJU presenta validez y confiabilidad para medir la integración y desarrollo de la identidad en jóvenes universitarios.

Palabras clave: Validez, Confiabilidad, Identidad, Jóvenes Universitarios, Psicometría.

Design and Validation of the Identity Development Scale on Young College Students

Abstract

The present study aimed to establish validation and reliability of the Identity Development Scale on Young College Students (for its acronym in Spanish EDIJU). The Scale was applied to an intentional non-probabilistic sample of 222 undergrads from a public state university, from which 55% were males ($n = 122$) and 45% females ($n = 100$). Age range was between 18 to 25 years old with a mean of 19.8 ($SD = 1.4$). EDIJU's original version had 33 items distributed in 11 dimensions, with answer options: 1 = No, never, 2 = Hardly ever, 3 = Sometimes yes and sometimes no, 4 = Almost always and 5 = Yes, always. Results showed a Cronbach alpha coefficient of .87, with a final version of the scale structured with 26 items distributed in 6 dimensions. Therefore, EDIJU presents validity and reliability to measure identity integration and development on young college students.

Keywords: Validity, Reliability, Identity, Young College Students, Psychometry.

Recibido: 25 de agosto de 2016
Aceptado: 4 de noviembre de 2016
Declarado sin conflicto de interés

1 Profesor e investigador de tiempo completo en la Facultad de Psicología de la Universidad de Colima. fabri62@hotmail.com, jverdugo@uclm.mx

2 Profesor e investigador de tiempo completo. Subdirector de la Facultad de Psicología de la Universidad de Colima. guzman72@uclm.mx

3 Profesora e investigadora de tiempo completo en la Facultad de Psicología de la Universidad de Colima. moynor@uclm.mx

4 Profesor investigador de tiempo completo en la Facultad de Psicología de la Universidad de Colima. mondel@uclm.mx

5 Profesora investigadora de tiempo completo en la Facultad de Psicología de la Universidad de Colima. cmarquez@uclm.mx

Este artículo es resultado del proyecto denominado *Desarrollo de la identidad en estudiantes universitarios*.

Introducción

En psicología el término identidad alude a las características y rasgos que se desarrollan en cada persona que les permite reconocerse como individuos y diferenciarse de los demás. Este proceso es dinámico y está mediado por la socialización que los individuos viven en el seno de su cultura y que les permite interactuar en las distintas áreas de su desarrollo personal (Tapia, Rojas, Picado & Conejo, 2015; Phinney, 1992).

Lo anterior coincide con lo que Zacarés e Iborra (2006) plantean sobre la importancia de la integración de lo individual y lo social, es decir, por un lado el sentimiento de ser únicos y, por otro lado, el de estar vinculados y ser parte de la convivencia con otros. Zacarés, Iborra, Tomás y Serra (2009) afirman que, en la medida en que se avanza en la edad, existe un proceso evolutivo en la identidad global, en contraparte con los posibles conflictos que se podrían enfrentar en algunos de los dominios en los que se desarrollan las personas.

Durante su constitución, la identidad se nutre de experiencias consistentes y significativas asociadas a aspectos emocionales, cognitivos y conductuales, además de otros procesos psicológicos, relacionados con la familia, los amigos, la sexualidad, la escuela, la vocación, entre otros muchos aspectos que pasan a formar los contenidos sobre los que se fundamenta la identidad. Así, se reconoce la identidad como un todo que da sentido de vida a las personas, asociando el pasado, con el presente y con una perspectiva sobre el futuro (Marcia, 1993).

En la adolescencia la importancia de la identidad aparece de manera manifiesta como una tarea central, en la cual se concentran gran parte de los esfuerzos de los individuos por encontrar sentido a lo que se piensa, siente y hace. El desarrollo y consolidación de esta importante estructura psicológica se considera alcanzado en su mayoría al culminar la etapa de la adolescencia (Sánchez & Verdugo, 2016).

La seguridad que puede lograr una persona al contar con una sólida definición de sí misma y de sus intereses y necesidades, parte de la consistencia de cómo vive su “día a día” estableciendo compromisos y reconociendo sus capacidades para hacer frente a los mismos; esto es producto, como menciona Sciolla (1983, en Sandoval, 2000), de una capacidad de autorreflexión y auto observación. En tal caso, es lógico suponer que la eficacia en analizar y evaluar las diver-

sas experiencias permite identificar lo que pensamos, sentimos y hacemos con un sentido propio de identidad (Korpershoek, 2015; García-Castro, 2011).

Vera y Valenzuela (2012) analizan la integración y desarrollo de la identidad desde distintos planos como la personalidad, las interacciones y las dimensiones social y estructural; concluyen que la dinámica actual plantea dificultades de fondo para los jóvenes en la tarea compleja de desarrollar una estructura estable como es la identidad.

En este proceso de consolidación, la dinámica de integración entre lo individual y lo social es en muchos sentidos el eje principal para distinguir los dominios específicos (cultura, género, vocación, entre otros) del dominio global (general) que implica asumir constructivamente quiénes somos ante nosotros y los demás; es decir, poder vincular la idea de nosotros mismos (autoconcepto) y la forma en que nos ajustamos a partir de incorporar los atributos de los grupos con los que interactuamos y nos identificamos (Vera-Márquez, Palacio, Maya & Holgado, 2015).

En psicología, para evaluar el constructo “identidad” es necesario elaborar instrumentos de medición que cumplan con los atributos psicométricos que se requieren. Los instrumentos construidos deben contar con una base teórica claramente sustentada y pasar por las distintas etapas en el proceso de validación y confiabilidad que en cada caso se requiera (Lara & Martínez-Molina, 2016; Lloret-Segura, Ferreres-Traver, Hernández-Baeza & Tomás-Marco, 2014); lo que redundará en lo que Quero (2010) llama “solidez psicométrica”.

En este campo especializado en psicología encontramos distintas estrategias metodológicas que se han usado para abordar el estudio de la identidad. Entre estos instrumentos se encuentra el Cuestionario para medir la identidad étnica y la aculturación (Espín, Marín, Rodríguez & Cabrera, 1998), compuesto por variables interna y externa; la variable externa evalúa lenguaje, relaciones de amistad, funcionalidad del grupo étnico, *mass media* y tradiciones étnicas; la variable externa evalúa las dimensiones cognitiva, afectiva y moral.

Zúñiga y Asún (2004) diseñaron y validaron la Escala de Identidad Regional que mide en 13 ítems tipo Likert, el significado de pertenencia al territorio regional, la conciencia de pertenencia y el significado de pertenencia a la cultura y la historia regional.

Vega (2007), tradujo al castellano el Cuestionario Bem Sex Role Inventory (BSRI) y realizó la adaptación en adolescentes argentinos; el BSRI es un inventario

para medir identidad de rol de género y está integrado por 60 ítems distribuidos en tres dimensiones: rasgos femeninos, masculinos y neutros.

Para investigar la identidad en jóvenes universitarios, Jara (2010) usó la Entrevista para Evaluar los Estadios de la Identidad Vocacional-EIVO (Grotevant & Cooper, 1981 en Jara, 2010), que mide dos rasgos: exploración y compromiso. En este instrumento se identifica que la exploración puede calificarse como mínima, general o confirmatoria y moderada o fuerte; mientras que el compromiso puede calificarse como mínimo, en proceso, confirmatorio o fuerte. A partir de estos puntajes, se clasifica a los sujetos dentro de un estadio de la identidad (identidad lograda; identidad en moratoria; identidad cerrada; identidad difusa).

En México, Calleja (2011) compiló el trabajo realizado por distintos investigadores sobre construcción de escalas que evalúan diferentes aspectos psicosociales en las personas; en su trabajo enlista cuatro escalas que tratan el tema de la identidad: 1) La Escala de identidad nacional según la percepción del grupo nacional (Maldonado, 1997 en Calleja, 2011), que evalúa la presencia de características similares entre personas que se encuentran vinculados por su nacionalidad, en este caso, la mexicana, los cuales hacen que sientan pertenencia y lealtad hacia su país. 2) La Escala de identificación nacional según la percepción del país (Maldonado, 1997 en Calleja, 2011) que mide la evaluación que hacen los mexicanos de las características de su país a través de 23 adjetivos y sustantivos. 3) La Escala de identidad psicosocial emotiva para jóvenes-EMIJ (Silva, 1993 citado por Calleja, 2011) que mide lo que una persona siente que es él o ella mismo(a), en este lugar y en este tiempo. 4) La Escala de identidad que mide la sensación subjetiva de asumirse a sí mismo a través de características particulares distribuidas en nueve factores: desarrollo de identidad, intimidad; laboriosidad; bases de identidad; inferioridad y confusión de identidad; iniciativa; aislamiento; búsqueda de identidad y; autonomía (Silva, 1989, citado por Calleja, 2011).

También, Esteban-Guitart (2012) estudió la identidad a través de la multi-metodología autobiográfica, la cual en sus palabras:

“Es una aproximación cualitativa que combina distintas técnicas para estudiar la construcción narrativa de la identidad; más concretamente, la multi-metodología autobiográfica extendida (MAE) consta de cuatro grupos de técnicas: entrevistas en profundidad, el retrato o dibujo identitario revisa-

do, el análisis de los artefactos-rutinas-formas de vida y la utilización de distintos mapas psicológicos o psicogeográficos” (p. 51).

Por otro lado, el Extended Version of the Objective Measure of Ego Identity Estatus-EOMEIS II fue utilizado para investigar el desarrollo de la identidad en la adolescencia; este cuestionario está compuesto por 64 ítems distribuidos en 8 áreas de dominio: profesional, política, religión y estilo de vida, relaciones sociales, pareja, roles de género y ocio (Adams, Benion & Huh, 1989 citado en Tesouro, Palomanes, Bonachera & Martínez, 2013).

Al investigar la identidad y apego en jóvenes costarricenses, se usó la Escala de Posiciones de la Identidad (EPI) en su versión en castellano del EOMEIS-2 de Adams (2010, en Tapia-Valladares, Rojas-Campos, Picado-Arce y Conejo-Bolaños, 2015); la escala busca evaluar la posición de la identidad en la adolescencia tardía en dos dimensiones, ideológica e interpersonal. En estas dos dimensiones se obtienen cuatro posiciones de la identidad: logro, moratoria, cerrazón y confusión, con 16 ítems cada una.

Vera-Márquez, Palacio, Maya y Holgado (2015) usaron la entrevista y el análisis de contenido para evaluar la identidad social en niños víctimas de violencia en Colombia, resaltando en la entrevista el papel de la familia, la comunidad y las instituciones.

En este contexto teórico, se considera de valor científico diseñar y validar instrumentos objetivos de medición del constructo “identidad”, el cual representa en psicología un campo reconocido y amplio de desarrollo teórico, metodológico y técnico. Así, este estudio busca aportar un instrumento que evalúe el desarrollo de la identidad de manera global y que cumpla con los atributos psicométricos que se consideran necesarios en este tipo de herramientas de medición.

Método

Participantes

La muestra fue no probabilística intencional y se integró por 222 participantes; estudiantes de licenciatura de la Universidad de Colima, de los cuales el 55 % fueron hombres ($n = 122$) y el 45 % mujeres ($n = 100$). El rango de edad osciló entre los 18 y 25 años con una media de 19.8 ($DE = 1.4$).

Instrumento

En el estudio se usó la Escala de Desarrollo de la

Identidad en Jóvenes Universitarios-EDIJU. En su versión original, la escala se integró por 33 ítems tipo Likert distribuidos en 11 dimensiones; cada una se compuso por 3 ítems. Las dimensiones originales fueron: 1) Autonomía personal; 2) Manejo emocional; 3) Manejo motivacional; 4) Manejo de la comunicación; 5) Manejo interpersonal; 6) Apariencia personal; 7) Manejo de la sexualidad; 8) Actitud ante el cambio; 9) Identificación familiar; 10) Identificación escolar; 11) Locus de control. Las opciones de respuesta fueron: 1 = No, nunca, 2 = Casi nunca, 3 = A veces sí, a veces no, 4 = Casi siempre y 5 = Sí, siempre.

Procedimiento

La EDIJU forma parte de una batería de instrumentos de medición que se encuentran en la etapa de análisis psicométrico para la realización de un estudio denominado Calidad de vida y desarrollo de la identidad. El primer paso fue definir la estructura teórica del instrumento a partir de literatura especializada en el tema. Después, se revisaron los formatos de ítems que se usan en la evaluación de este tipo de constructos. Luego, la decisión fue construir una escala con reactivos tipo Likert; la primera versión de la EDIJU se integró por 60 ítems. Posteriormente se sometió al juicio de cinco expertos en el área (identidad) y cinco expertos en metodología de medición tipo Likert; de esta etapa quedaron los 33 ítems que integraron la versión piloto de la EDIJU. Así, se integró un equipo de aplicadores, a los cuales se les capacitó en el uso del instrumento, así como en los aspectos teóricos necesarios para aclarar dudas a los participantes durante la encuesta.

Para contactar a los participantes se realizó gestión con directivos de tres facultades de una universidad pública estatal; para facilitar la comunicación con los integrantes de la muestra, se les presentó un documento para informar sobre la investigación a realizar, objetivo y desarrollo de la misma. Una vez cubierto este paso, se informó a los integrantes de la población sobre el estudio y su objetivo; se hizo espe-

cial énfasis en que su colaboración fuese voluntaria; se les aclaró que su identidad estaría en anonimato y que sus datos serían manejados confidencialmente; todo ello buscando que su participación fuese basada en su consentimiento informado. Se acordó con ellos una fecha de aplicación.

La aplicación se hizo de manera grupal, en una sola sesión y de manera auto administrada, es decir, se les entregó el cuestionario y participantes respondieron cada afirmación siguiendo las instrucciones de los aplicadores. Finalmente, los datos se capturaron y sistematizaron utilizando el paquete estadístico para las ciencias sociales SPSS versión 19 para Windows.

Resultados

En cuanto al total de muestra (N = 222), se encontró que el 44 % de los participantes (n = 98) no tiene religión; de ellos el 33.6% (33) son mujeres. De la muestra total, el 77 % (n = 172) no trabajan; de estos el 42% (n = 73) son mujeres. En relación con quien viven, el 69% (n = 154) lo hace con su familia; de ellos el 54.5% (n = 84) son hombres. Sobre si siempre que pueden harían cosas peligrosas o de riesgo sólo para probar como son, el 41.8% (n = 93) respondieron que a veces sí y a veces no; el 60 % (n = 56) de ellos fueron hombres (ver Tabla 1).

La versión preliminar de la escala se elaboró en relación con la revisión bibliográfica relacionada con el constructo de identidad. De dicha revisión, se obtuvo un instrumento tipo Likert con de 60 afirmaciones y una escala valorativa de 1 = No, nunca, 2 = Casi nunca, 3 = A veces sí, a veces no, 4 = Casi siempre y 5 = Sí, siempre. Una vez cubierta la etapa de evaluación por los jueces, la EDIJU quedó integrada por 33 ítems (ver Tabla 2).

Capacidad discriminatoria de los reactivos

La escala original consistió de 33 reactivos; de ellos, ocho se recodificaron pues su redacción indica-

Tabla 1. Datos generales de la muestra

	Practica alguna religión				Trabaja				Vive con su familia				Correr riesgo	
	No		Sí		No		Sí		No		Sí		A veces, sí / A veces, no	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Hombres	65	66.3	56	45.9	99	57.6	23	46	31	51.7	84	54.5	56	60.2
Mujeres	33	33.6	66	54	73	42.4	27	54	29	48.3	70	45.5	37	39.8
Total	98	100	122	100	172	100	50	100	60	100	154	100	93	100

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Escala inicial de identidad

#	Afirmación
1	Soy una persona segura de sí misma
2	Soy estable en mi manejo emocional
3	Me molesta hacer cosas que no son de mi agrado
4	Expreso mis opiniones con facilidad
5	Me considero una persona sociable
6	Me agrada mi apariencia física
7	Me siento cómodo(a) al expresar mi sexualidad
8	Me agrada enfrentar situaciones nuevas
9	Me gusta convivir con mi familia
10	Me siento identificado(a) con la carrera que estoy estudiando
11	Soy capaz de controlar las situaciones importantes de mi vida diaria
12	Soy responsable de las consecuencias de mis acciones
13	Me considero una persona agradable
14	Me frustró fácilmente cuando no logro lo que deseo
15	Disfruto platicar con las personas
16	Me resulta fácil hacer amigos(as)
17	Visto de forma adecuada para mi edad
18	Me agrada que las personas expresen libremente su sexualidad
19	Me adapto fácilmente a situaciones imprevistas
20	Si pudiera, cambiaría de familia
21	Soy respetuoso/a de las reglas de mi escuela
22	Lo que ocurre con mi vida está fuera de mi control
23	Con frecuencia dudo de mis capacidades
24	Soy una persona emocionalmente conflictiva
25	Evito hacer actividades complicadas
26	Si es necesario, expreso mis ideas de diferentes maneras
27	Soy una persona difícil de tratar
28	Para mí, la apariencia personal habla mucho de una persona
29	Cada quien es libre de expresar su sexualidad como desee
30	Me resulta difícil cambiar mis hábitos diarios
31	Me agrada la forma en que mi familia apoya mis decisiones
32	La escuela me convierte en mejor persona
33	Puedo influir para que las cosas resulten como las planeo

Fuente: Elaboración propia.

ba una dirección contraria (los ítems 14, 20, 22, 23, 24, 25, 27 y 28). Posteriormente, se realizó un análisis para determinar la capacidad discriminatoria de los ítems, se calculó el total de la escala por participante (promedio de las respuestas). Se identificó a los que obtuvieron el 25% de las puntuaciones más altas, así como al 25% de sujetos con las puntuaciones menores. Dichos grupos se codificaron con el número 4 y 1 respectivamente (ver Gráfico 1).

En cada reactivo se aplicó la prueba t de Student,

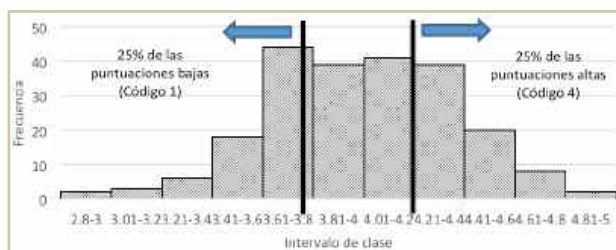


Gráfico 1. Distribución de las puntuaciones promedio por sujeto con los 33 ítems

Fuente: Elaboración propia.

considerando como variable de agrupación las puntuaciones altas y bajas (códigos 1 y 4). La probabilidad resultante por cada uno de los reactivos en relación a una $p < 0.001$ indicó que los ítems 3, 14 y 28 no tenían capacidad discriminatoria y, por lo tanto, fueron eliminados de la escala.

Verificación de la consistencia interna (alfa de Cronbach)

Con los 30 ítems el alfa de Cronbach obtenido fue de 0.86, lo cual hace referencia a una confiabilidad alta; sin embargo, al verificar las correlaciones ítem-total se identificaron afirmaciones con valores negativos y otros inferiores a 0.20, las afirmaciones que se eliminaron fueron 7, 18, 21 y 29; con los 26 ítems restantes se obtuvo un alfa de Cronbach final de 0.87 (ver Tabla 3).

Análisis factorial exploratorio

El análisis factorial exploratorio (AFE) con los 26 ítems se inició con un análisis de componentes principales. El número de factores se determinó de acuerdo con el criterio de auto valores mayores que 1 y para facilitar la interpretación de los mismos se efectuó el método de rotación Varimax. El AFE indicó siete factores con auto valores mayores que 1 y se decidió reducir a 6, debido a que las cargas factoriales permitieron obtener las variables latentes con una mayor congruencia teórica (ver Tabla 3).

Con las 6 dimensiones que explican el 56% de la varianza (ver Tabla 4), se calculó la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) obteniéndose un valor de 0.82, lo que indica un ajuste bueno (0.8 a 0.9) y por lo tanto se puede aplicar el análisis factorial. La prueba de esfericidad de Bartlett refleja que la matriz de correlaciones no es una matriz de identidad, de manera que podemos asegurar que el

Tabla 3. Análisis de consistencia interna

#	Ítem	Correlación elemento-total	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1	Soy una persona segura de sí misma	0.54	0.86
2	Soy estable en mi manejo emocional	0.46	0.86
4	Expreso mis opiniones con facilidad	0.51	0.86
5	Me considero una persona sociable	0.49	0.86
6	Me agrada mi apariencia física	0.45	0.86
8	Me agrada enfrentar situaciones nuevas	0.53	0.86
9	Me gusta convivir con mi familia	0.44	0.86
10	Me siento identificado(a) con la carrera que estoy estudiando	0.34	0.87
11	Soy capaz de controlar situaciones importantes de mi vida diaria	0.52	0.86
12	Soy responsable de las consecuencias de mis acciones	0.21	0.87
13	Me considero una persona agradable	0.43	0.86
15	Disfruto platicar con las personas	0.48	0.86
16	Me resulta fácil hacer amigos(as)	0.54	0.86
17	Visto de forma adecuada para mi edad	0.46	0.86
19	Me adapto fácilmente a situaciones imprevistas	0.48	0.86
20	Si pudiera, cambiaría de familia	0.27	0.87
22	Lo que ocurre con mi vida está fuera de mi control	0.44	0.86
23	Con frecuencia dudo de mis capacidades	0.48	0.86
24	Soy una persona emocionalmente conflictiva	0.47	0.86
25	Evito hacer actividades complicadas	0.37	0.87
26	Si es necesario, expreso mis ideas de diferentes maneras	0.31	0.87
27	Soy una persona difícil de tratar	0.4	0.86
30	Me resulta difícil cambiar mis hábitos diarios	0.27	0.87
31	Me agrada la forma en que mi familia apoya mis decisiones	0.29	0.87
32	La escuela me convierte en mejor persona	0.39	0.87
33	Puedo influir para que las cosas resulten como las planeo	0.36	0.87

Fuente: Elaboración propia.

modelo factorial es apropiado para explicar los datos ($X^2 = 1,838$, $gl = 325$, $P < 0.001$).

Al obtener la orientación de las respuestas a los ítems, en cinco de las seis dimensiones se obtuvieron puntuaciones favorables en términos su papel en el desarrollo e integración de la identidad; en locus de control el resultado refleja una puntuación entre medianamente favorable y favorable. Asimismo, la media total de la escala indica un adecuado desarrollo de la identidad en los participantes, siendo estos valores más homogéneos que los encontrados en cada dimensión (ver Gráfico 2).

Discusión

En psicología, diseñar y validar instrumentos de medición que cumplan con los parámetros psicométricos es una tarea que debe realizarse con objetividad y rigor científico. Este estudio siguió las recomendaciones y etapas que mencionan distintos investigadores en el campo de la psicometría (Lara & Martínez-Molina, 2016; Lloret-Segura, Ferreres-Traver, Hernán-

dez-Baeza & Tomás-Marco, 2014; Quero, 2010). Para ello, fue necesario eliminar ítems tomando en cuenta los criterios de congruencia teórica, discriminación y peso factorial de cada uno; su eliminación permitió aumentar la confiabilidad interna del instrumento y la varianza total.

En cuanto a los contenidos propuestos a evaluarse en la escala y los resultados obtenidos, el análisis de correlación reactivo factor indica que los reactivos finales que integran la EDIJU tienen una mayor correlación con los factores a los que corresponden, lo que indica que el instrumento tiene congruencia teórica en su construcción.

Después de seguir los procedimientos de análisis respectivos, se concluye que la EDIJU es una escala de evaluación general que muestra un coeficiente de confiabilidad de moderado a alto y cumple con las características psicométricas que este tipo de instrumentos de medición deben tener para considerarse como una herramienta general objetiva sobre el desarrollo de la identidad global en jóvenes universitarios (Verdugo-Lucero, Guzmán-Muñiz, Rangel-Aguilar &

Tabla 4. Dimensiones obtenidas (Factores)

Factor 1: Sociabilidad		Varianza 23.97%	Alpha 0.77	Saturación
5	Me considero una persona sociable			0.70
13	Me considero una persona agradable			0.65
15	Disfruto platicar con las personas			0.66
16	Me resulta fácil hacer amigos(as)			0.70
17	Visto de forma adecuada para mi edad			0.58
27	Soy una persona difícil de tratar			0.48
Factor 2: Locus de control		Varianza 8.8%	Alpha 0.72	Saturación
22	Lo que ocurre con mi vida está fuera de mi control			0.57
23	Con frecuencia dudo de mis capacidades			0.62
24	Soy una persona emocionalmente conflictiva			0.68
25	Evito hacer actividades complicadas			0.71
30	Me resulta difícil cambiar mis hábitos diarios			0.57
Factor 3: Familia y escuela		Varianza 7.46%	Alpha 0.7	Saturación
9	Me gusta convivir con mi familia			0.74
20	Si pudiera, cambiaria de familia			0.70
31	Me agrada la forma en que mi familia apoya mis decisiones			0.79
32	La escuela me convierte en mejor persona			0.59
Factor 4: Adaptabilidad		Varianza 5.71%	Alpha 0.69	Saturación
4	Expreso mis opiniones con facilidad			0.63
8	Me agrada enfrentar situaciones nuevas			0.64
19	Me adapto fácilmente a situaciones imprevistas			0.49
26	Si es necesario, expreso mis ideas de diferentes maneras			0.64
Factor 5: Regulación motivacional		Varianza 4.71%	Alpha 0.56	Saturación
10	Me siento identificado(a) con la carrera que estoy estudiando			0.57
11	Soy capaz de controlar situaciones importantes de mi vida diaria			0.68
12	Soy responsable de las consecuencias de mis acciones			0.58
33	Puedo influir para que las cosas resulten como las planeo			0.34
Factor 6: Autoconcepto		Varianza 5.26	Alpha 0.66	Saturación
1	Soy una persona segura de sí misma			0.76
2	Soy estable en mi manejo emocional			0.42
6	Me agrada mi apariencia física			0.74

Varianza total explicada por los 6 factores: 56% y alpha de Cronbach: 0.87.

Fuente: Elaboración propia.

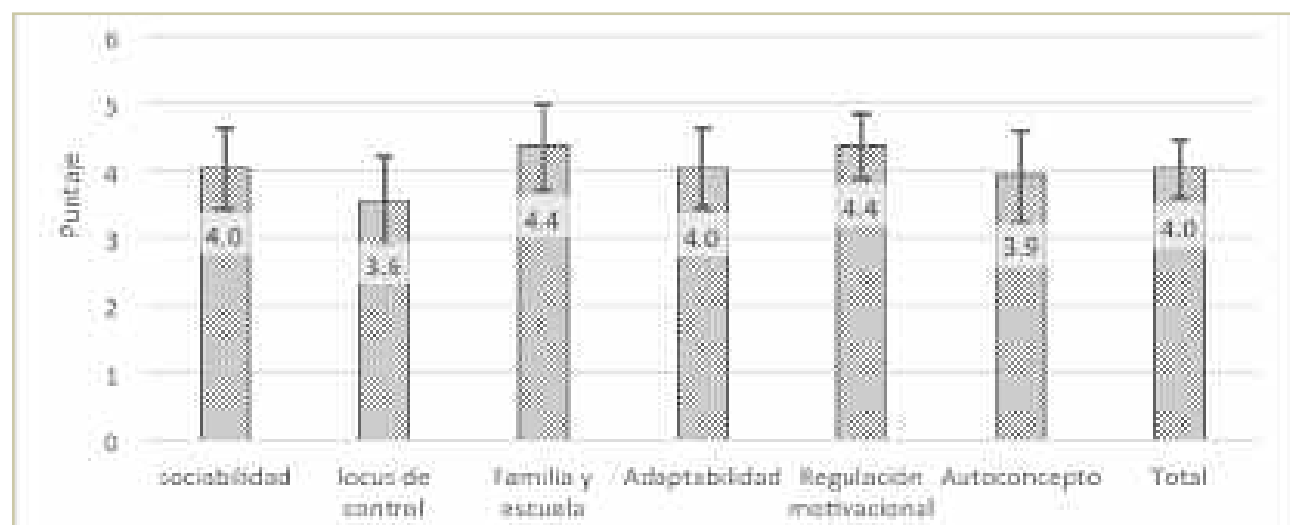


Gráfico 2. Puntuación promedio por dimensión de la escala (± DE)

Fuente: Elaboración propia.

Alejandr  z-Ramírez, 2016; Urzúa & Mercado, 2008; Zacarés e Iborra, 2006; Rajmil, Estrada, Herdman, Serra & Alonso, 2001).

El AFE permitió ajustar teóricamente la EDIJU, la cual quedó conformada por seis factores que, en el caso de este instrumento, explican el constructo medido en un nivel global. La literatura científica plantea que la identidad se puede abordar desde una dirección específica a partir de aspectos como identidad cultural, identidad de género, identidad regional, entre otras, y; también, puede ser estudiada y analizada desde la dimensión global o general (Vera-Márquez, Palacio, Maya & Holgado, 2015; Vega, 2007; Zacarés e Iborra, 2006; Zúniga y As  n, 2004; Smith, 2002; Pérez-Gil, Chacón & Moreno, 2000; Espín, Marín, Rodríguez & Cabrera, 1998; Vergara & Páez, 1993).

Es claro que la idea inicial sufrió un ajuste de forma en los preceptos teóricos incluidos; sin embargo, la estructura teórica queda estrechamente relacionada en su versión final de factores, con los dominios y ejes que diversos autores consideran como integradores de la identidad global, tales como las capacidades sociales, la de adaptación, el papel de la familia y la escuela, el locus de control, el manejo motivacional y el autoconcepto, entre otros (Korpershoek, 2015; Tapia, Rojas, Picado & Conejo, 2015; Vera y Valenzuela, 2012; Phinney, 1992).

En la juventud (18 a 25 años) se espera que las personas cuenten con una identidad en evolución, con áreas de desarrollo que avanza en su consolidación, facilitando con ello que la dinámica y procesos vinculados con esta tarea sean estables y equilibrados. Los resultados de la escala indican puntuaciones consistentes orientadas hacia el logro de una identidad firme, lo que se refleja en el puntaje de cinco de seis factores y en la media total de la escala; siendo el factor locus de control el que refleja menor puntuación total en comparación con el resto, lo que indic  r  a un área de probable conflicto en el logro de estabilidad en cuanto al desarrollo e integración de la identidad. Sobre ello, se ha encontrado que aunque la persona avance de forma sólida y segura en la consolidación de la identidad, no se descarta la presencia de conflictos inherentes a las etapas que las personas están viviendo y que, por tal situación, valoren en mayor o menor medida algunas áreas de su vida (Zacarés, Iborra, Tomás & Serra, 2009; Zacarés e Iborra, 2006).

Finalmente, este trabajo sobre la EDIJU abre una oportunidad en nuestro contexto sobre el conocimiento de los jóvenes y la perspectiva que ellos tienen sobre sí mismos. Es obligado realizar análisis

con mayor complejidad como puede ser el análisis factorial confirmatorio (Batista-Foguet, Coenders & Alonso, 2016); se deben continuar realizando estudios ampliando la muestra y considerar otras poblaciones y contextos, como por ejemplo, jóvenes en el área rural o jóvenes que no estudien.

Referencias

- BATISTA-FOGUET, J.M., COENDERS, G. & ALONSO, J. (2016). Análisis factorial confirmatorio. Su utilidad en la validación de cuestionarios relacionados con la salud. *Medicina Clínica*, 122(1), 21-27.
- CALLEJA, N. (Comp.). (2011). *Inventario de Escalas Psicosociales en México 1984-2011*. México: UNAM.
- ESPÍN, J., MARÍN, M., RODRÍGUEZ, M. & CABRERA, F. (1998). Elaboración de un cuestionario para medir la identidad étnica y la aculturación en la adolescencia. *Revista de Educación*, 315, 227-249.
- ESTEBAN-GUITART, M. (2012). La Multi-metodología Autobiogr  fica Extendida (MAE). Una estrategia cualitativa para estudiar la identidad, los fondos de conocimiento y las formas de vida. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 17(2), 51-64.
- GARCÍA-CASTRO, J.D. (2011). Adaptación del inventario de estilos de identidad personal en adolescentes escolarizados costarricenses. *Actualidades en Psicología*, 25, 75-92.
- JARA, L. (2010). Identidad vocacional en el tránsito del colegio a la universidad y en los primeros años de vida universitaria. *Pedagogía*, 13, 137-157.
- KORPERSHOEK, H. (2015). Estudio de confiabilidad y validez de la Escala de Manejo de Compromisos Identitarios de Utrecht, adaptada para medir procesos de formación de identidad de estudiantes en su universidad. *Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, 52(2), 79-97.
- LARA, L. & MARTÍNEZ-MOLINA, A. (2016). Validación de la Escala de Identidad   tnica Multigrupo-Revisada en adolescentes inmigrantes y autóctonos residentes en España. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 591-601.
- LLORET-SEGURA, S., FERRERES-TRAVER, A., HERNÁNDEZ-BAEZA, A. & TOMÁS-MARCO, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de psicología*, 30(3), 1151-1169.
- MARCIA, J. (1993). *Ego Identity: A Handbook for Psychosocial Research*. New York: Springer.
- PÉREZ-GIL, J. A., CHACÓN, M. S. & MORENO, R.R. (2000). Validez de constructo: el uso de análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencias de validez. *Psicothema*, 12(2), 442-446.
- PÉREZ, E. R. & MEDRANO, L. (2010). Análisis Factorial Exploratorio: bases conceptuales y metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2(1), 58-66.

- PHINNEY, J. (1992). The Multi-Group Ethnic Identity Measure: A New Scale for Use with Adolescents and Young Adults from Diverse Groups. *Journal of Adolescent Research*, 7, 156-176.
- QUERO VIRLA, M. (2010). Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 12(2), 248-252.
- RAJMIL, L., ESTRADA, M. D., HERDMAN, M., SERRA-SUTTON, V. & ALONSO, J. (2001). Calidad de vida relacionada con la salud (CVRS) en la infancia y la adolescencia: revisión de la bibliografía y de los instrumentos adaptados en España. *Gaceta Sanitaria*, 15, 34-43.
- SÁNCHEZ-SANDOVAL, Y. & VERDUGO, L. (2016). Desarrollo y validación de la Escala de Expectativas de Futuro en la Adolescencia (EEFA). *Anales de psicología*, 32(2), 545-554.
- SANDOVAL ÁLVAREZ, R. (2000). La dimensión política en la constitución de la identidad de los sujetos. *Espiral: estudios sobre estado y sociedad*, 6(17), 71-83.
- SMITH, C.V. (2002). La Escala de Identidad Étnica Multi-grupo (EIEM) en el contexto costarricense. *Actualidades en Psicología*, 18(105), 47-67.
- TAPIA-VALLADARES, J., ROJAS-CAMPOS, A., PICADO-ARCE, K. & CONEJO-BOLAÑOS, L. D. (2015). Identidad personal y apego en adolescentes costarricenses: exploración, compromiso e inocuo nivel educacional de progenitores. *Interamerican Journal of Psychology*, 49(1), 3-14.
- TESOURO, M., PALOMANES, M., BONACHERA, F. & MARTÍNEZ, L. (2013). Estudio sobre el desarrollo de la identidad en la adolescencia. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 211-224.
- URZÚA, A. & MERCADO, G. (2008). La evaluación de la calidad de vida de los y las adolescentes a través del KIDDO-KINDL. *Terapia Psicológica*, 26(001), 133-141.
- VEGA, V. (2007). Adaptación argentina de un inventario para medir identidad de rol de género. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 537-546.
- VERA-MÁRQUEZ, A., PALACIO, J., MAYAY, I. & HOLGADO, D. (2015). Identidad social y procesos de adaptación de niños víctimas de violencia política en Colombia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47, 167-176.
- VERA, N. J. A. & VALENZUELA, M. J. E. El concepto de identidad como recurso para el estudio de transiciones. *Psicología & Sociedad*, 24(2), 272-282.
- VERDUGO-LUCERO, J.C., GUZMÁN-MUÑIZ, J., RANGEL-AGUILAR, C. & ALEJANDRÉZ-RAMÍREZ, B. (2016). Validez y confiabilidad de la Escala de Habitabilidad en Adolescentes y Adultos (EHAA). *Revista de Educación y Desarrollo*, 37, 47-52.
- VERGARA, A. & PÁEZ, D. (1993). Revisión teórico metodológica de los instrumentos para la medición de la identidad de género. *Revista de Psicología Social*, 8(2), 133-152.
- ZACARÉS, J. J. & IBORRA, A. (2006). ¿Es posible la optimización del desarrollo de la identidad en la adolescencia? Intervenciones más allá del auto concepto. *Cultura y Educación*, 18 (1), 31-46.
- ZACARÉS, J.J., IBORRA, C.A., TOMÁS, M.J.M. & SERRA, D.E. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: Una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de Psicología*, 25(2), 316-329.
- ZÚÑIGA, C. & ASÚN, R. (2004). Diseño y validación de una escala de identidad regional. *Revista de Psicología Social*, 19(1), 35-49.

Factores asociados al estatus irregular en estudiantes de Medicina

SANDRA ROSALES-GRACIA,¹ VÍCTOR MANUEL GÓMEZ-LÓPEZ,²
JOSÉ LUIS GARCÍA-GALAVIZ³



Resumen

Introducción: Un problema en la educación médica es la presencia de alumnos irregulares, el cual es un motivo importante de investigación. El rendimiento académico constituye uno de los indicadores del nivel de desempeño de los estudiantes. El que un alumno sea regular o irregular puede deberse a la asociación de algunas variables que influyan sobre su rendimiento académico.

Objetivo: El objetivo de este estudio fue determinar la asociación de factores relacionados con los alumnos irregulares de la licenciatura de medicina de una escuela del sector privado.

Método: Estudio observacional, prospectivo, comparativo, transversal, realizado en alumnos del segundo al octavo semestre de la licenciatura de Medicina de una universidad privada. Se formaron dos grupos de estudio, uno denominado regulares y otro, irregulares. Se aplicó un cuestionario a ambos grupos de participantes para determinar los factores del alumno que originan que sea regular o irregular. Para determinar si existió asociación entre los factores y el estatus académico en los grupos estudiados, se utilizó la prueba Chi cuadrada.

Associated Factors with Irregular Status in Medicine Students

Abstract

Introduction: A problem in medical education is the presence of irregular students, which is an important reason of research. Academic performance is one of the indicators of the level of student achievement. That a student is regular or irregular may be due to the Association of some variables that influence on your academic performance.

Objective: The objective of this study was to determine the Association of factors related to irregular students in the Bachelor of medicine in a private school.

Method: Study observational, prospective, comparative, transverse, carried out on pupils from the second to the eighth semester of the Bachelor of medicine at a private University. Two study, one called regular and other, irregular groups were formed. A questionnaire was applied to both groups of participants to determine the student factors that originate either regular or irregular. The Chi-square test was used to determine whether there was association between factors and academic status in the groups studied.

Recibido: 5 de junio de 2016
Aceptado: 4 de octubre de 2016
Declarado sin conflicto de interés

¹ Coordinadora de Investigación, Área Ciencias de la Salud, Universidad del Noreste, Tampico, Tamaulipas, México. Autora para correspondencia: srosales@une.edu.mx

² Secretario Académico, Área Ciencias de la Salud, Universidad del Noreste, Tampico, Tamaulipas, México.

³ Director Área Ciencias de la Salud, Universidad del Noreste, Tampico, Tamaulipas, México.

Resultados: Se estudiaron 336 alumnos, de los cuales se agruparon 168 en irregulares y 168 en regulares. Los factores asociados fueron: ser foráneo, haber reprobado alguna materia durante el bachillerato, tener poco interés por el estudio, mala relación con el profesor y frecuencia de estudio.

Conclusiones: El estatus irregular se asocia a factores como ser foráneo, haber reprobado alguna materia en el bachillerato, tener mala relación con el profesor, tener poco interés y frecuencia en el estudio.

Palabras clave: Estatus irregular, Estudiante, Medicina.

Results: We studied 336 students, of whom 168 in irregular and 168 in regular were grouped. The associated factors were: being foreign, have failed any matter during high school, have little interest in the study, poor relationship with the teacher and frequency of study.

Conclusions: The irregular status is associated with factors such as being foreign, have reproached some matter in high school, bad relationship with the teacher, have little interest and frequency in the study.

Keywords: Irregular Status, Student, Medicine.

Introducción

Uno de los grandes problemas en la educación en todos los niveles es el estatus irregular de algunos estudiantes, lo cual constituye un motivo importante de investigación. El rendimiento académico es uno de los indicadores del nivel de desempeño de los estudiantes. El que un alumno sea regular o irregular puede deberse a la asociación de algunas variables que influyan sobre su rendimiento académico.

El alto rendimiento, también nombrado como rendimiento excelente (Zapata *et al.*, 2009) describe al estudiante como poseedor de conocimientos con suficiencia y promoción al próximo grado (Martínez *et al.*, 2006).

El rendimiento académico es reconocido por su capacidad clasificatoria y su vinculación con la promoción y evaluación del estudiante y se denomina con objetividad a través de la nota y el promedio académico. Sin embargo, algunas veces esta condición se considera como no válida, en tanto se encuentra influenciado por características subjetivas y sociales (Erazo, 2013).

Un aspecto a considerar en el rendimiento del estudiante es la organización del tiempo académico, el cual es un elemento estructural de los modelos pedagógicos. El tiempo destinado a cada materia, así como los recursos humanos, tecnológicos y económicos que se requieren para su consecución, refleja su importancia en el *currículum*, (Haffety y Castellani, 2009). La falta de estrategias de estudio para procesar el gran volumen de contenidos de las materias obligatorias, lleva a los estudiantes a sentir angustia—sobre todo en los periodos de evaluación institucional (exámenes departamentales)—, desesperación y desmotivación, que se reflejan en el desempeño académico y las calificaciones reprobatorias (Olmesdahl, 1999).

Cuando un estudiante no obtiene la calificación necesaria para exentar, se da por vencido y disminuye su motivación, lo que trae consigo una pérdida de interés y una disminución en el tiempo invertido para estudiar. Tal comportamiento (Hojat *et al.*, 1993) se ve reflejado en los resultados bajos del rendimiento escolar. Estos resultados indican claramente una pérdida motivacional importante que lleva al estudiante a la depresión (Dyrbye *et al.*, 2005; Gieven y Tjia, 2002 y Rosenthal *et al.*, 2005).

Guevara *et al.* (2007), demostraron que los antecedentes académicos del bachillerato juegan un papel

muy importante en el nivel de acreditación que se alcanza en las diferentes asignaturas de la carrera de medicina.

Algunos autores (Núñez del Río y Fontana, 2009; Casero, 2010) señalan que un sujeto aprende de otros y con los otros y que en esa interacción desarrolla su inteligencia práctica y reflexiva a la par que construye e interioriza nuevos conocimientos. De ahí, la importancia de las relaciones que se establecen entre profesor y alumno en la conducción del proceso enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, Rosario *et al.* (2005) mencionan que en el modelo Presagio-Proceso-Producto (Modelo 3P) adoptado por Biggs se reconoce la importancia de la percepción entre profesor-alumno como uno de los factores que incide en los resultados escolares. Para este autor, las percepciones de los profesores sobre los motivos o la competencia de sus alumnos para aprender influyen en sus decisiones metodológicas y en el comportamiento de los alumnos en la clase y en su implicación en la tarea, así como también ocurre de forma recíproca.

Entre las variables que se han señalado como coadyuvantes del éxito o fracaso académico de los estudiantes en el primer año de sus estudios universitarios se encuentran la adaptación al nuevo y demandante entorno escolar, los factores económicos, la situación familiar, los estilos de afrontamiento y el desempeño académico logrado en años o cursos anteriores (Dahlin *et al.*, 2005; Üner *et al.*, 2008; Smith *et al.*, 2007 y Hernández *et al.*, 2008).

García y Cruz (2014) caracterizaron la percepción de un grupo de profesores de las ciencias médicas sobre sus estudiantes con bajo rendimiento académico, en la Facultad de Medicina, encontrando que los profesores le otorgan un mayor peso a las variables motivacionales y de aptitud para el estudio en la determinación de los resultados académicos, influenciando de esta forma en el hecho de que estos alumnos sean valorados, en su totalidad, como de bajo coeficiente intelectual y desmotivados por el estudio y la carrera.

Existen diversos factores que intervienen en el rendimiento escolar. El interés y las estrategias que utiliza el estudiante para aprender son elementos esenciales en el proceso para mejorar su desempeño académico. Cobran importancia, el tiempo utilizado para aprender, el método utilizado para el aprendizaje, el lugar, los recursos con los que se cuenta e incluso la confianza en sí mismo (Sánchez *et al.*, 2008).

El objetivo de este estudio fue determinar la aso-

ciación de factores relacionados con los alumnos irregulares de la licenciatura de Medicina de una escuela del sector privado.

Método

Tipo de estudio

Estudio observacional, prospectivo, comparativo, transversal, realizado en alumnos del segundo al octavo semestre de la licenciatura de Medicina de una universidad privada.

Participantes

Se formaron dos grupos de estudio, uno denominado regulares y otro, irregulares. La definición operacional de la variable alumno irregular fue estudiante de la licenciatura de Medicina, que en el momento del estudio cursaba simultáneamente dos semestres, debido a que reprobó alguna asignatura.

El cálculo del tamaño muestral, se utilizó un nivel de confianza del 95%, una potencia del 80% y una proporción esperada de 43 % para el grupo de alumnos irregulares y del 30% para el de alumnos regulares, por lo que se obtuvo una muestra de 168 alumnos para cada grupo.

Instrumento

El instrumento utilizado para la recolección de los datos fue construido *ex profeso* para esta investigación. Se aplicó el cuestionario a ambos grupos de participantes para determinar los factores del alumno que originan que sea regular o irregular. El instrumento aplicado estuvo constituido al inicio por 24 ítems, el cual fue validado por un grupo de profesores de la escuela, para lo cual se realizaron tres rondas de revisión a partir de las cuales se decidió eliminar cuatro ítems cuya redacción era similar a otros de los enunciados, integrándose así el documento final, constituido por 20 ítems; el cuestionario incluyó tales ítems en un listado, en el cual los alumnos seleccionaron los factores que consideraron se relacionaban con el estatus de irregular. Los ítems del instrumento incluyeron factores personales, factores relacionados con el profesor y académicos.

Procedimiento

Para la aplicación del cuestionario se citaron a los participantes en un mismo horario y en las instalaciones de la universidad.

Para determinar si existió asociación o no entre los factores y el estatus de irregular en los grupos estu-

diados se utilizó la prueba Chi cuadrada con un nivel de significancia del 0.05.

Resultados

Se estudiaron un total de 336 alumnos de una escuela de Medicina de una universidad privada, dichos alumnos se agruparon 168 en irregulares y 168 en regulares. La distribución del género fue del 50 % para cada grupo.

Se compararon un total de 20 factores para determinar la asociación de estos a la condición de alumno regular e irregular.

En los cuadros 1 al 3, se muestran los resultados de los ítems incluidos en el cuestionario aplicado para medir la variable de interés, organizados según tipo de factor, en donde se aprecia que no en todos los aspectos existió alguna asociación; dentro de los factores personales (Cuadro 1), el estar indeciso entre dos o más carreras y el tener trabajo remunerado son factores en los que se esperaba un resultado influyente en la condición irregular y no se observó tal; en cuanto a los factores relacionados con el profesor (Cuadro 2), el no entender las explicaciones de éste, y en los relacionados con los aspectos académicos, el exceso de faltas, tener poco interés por el estudio, hábitos de estudio inadecuados, entre otros (Cuadro 3), tampoco evidenciaron asociación alguna a la variable en estudio.

Por otro lado, se destaca que sólo cinco de los 20 factores analizados mostraron estar relacionados a los alumnos irregulares. Los factores asociados fueron: ser foráneo (Cuadro 1), mala relación con el profesor (Cuadro 2) y frecuencia de estudio, haber reprobado alguna materia durante el bachillerato, tener poco interés por el estudio (Cuadro 3). En relación al factor frecuencia de estudio se observó que los alumnos irregulares estudiaban ocasionalmente o sólo para los exámenes.

Cuadro 1. Factores personales asociados al estatus académico irregular

Factor	Valor *p
Ser foráneo	0.000
Estar indeciso entre dos o tres carreras	0.299
Medicina la primera opción	0.438
Ser médico su meta profesional	0.082
Tener trabajo remunerado	0.331

*p = Chi cuadrada.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 2. Factores relacionados con el profesor asociados al estatus académico irregular

Factor	Valor *p
No entendía las explicaciones del profesor	0.097
Mala relación con el profesor	0.004

*p = Chi cuadrada.

Fuente: Elaboración propia.

Discusión

García y Cruz (2014) exploraron los factores a los cuales los profesores atribuyen el éxito o fracaso de sus estudiantes encontrando una serie de elementos que favorecen estos criterios. En su estudio los docentes participantes mencionaron que los aspectos que inciden con mayor fuerza en el rendimiento académico de un estudiante fueron: la motivación por el estudio (89.4%), factor que también fue explorado en nuestra investigación y en el que existió diferencia significativa desde el punto de vista estadístico en el ítem tener poco interés por el estudio. Otro aspecto evaluado por ellos fue la motivación por la carrera (81.8%), el cual, en nuestros hallazgos, no se encontró asociado al estatus irregular; otro aspecto que los autores antes señalados mencionaron fueron las habilidades para aprender (84.8%), el coeficiente intelectual (83.3%), la administración del tiempo de estudio (75.8%) y el desarrollo de procesos cognitivos tales como: memoria (72.7%) y atención (71.2%), destacando en su estudio que los factores que tienen un componente más sociopsicológico como el manejo del estrés y la ansiedad ante exámenes, relación profesor-alumno, rendimiento anterior, inteligencia emocional y problemas familiares y personales, suelen valorarse por un porcentaje muy bajo de docentes. En cuanto al establecimiento de relaciones distantes entre profesores y alumnos con bajo rendimiento académico, se encontró que 47 docentes (71.2%), consideran que no son aisladas y limitadas por prejuicios. Dentro de los que reconocen la existencia de relaciones distantes entre profesores y alumnos con bajo rendimiento académico hay 10 docentes que lo atribuyen a su labor y 9 al hecho de que el estudiante no se acerca al profesor para aclarar dudas o solicitar ayuda; este dato, reportado por los autores mencionados, se corresponde con uno de los factores explorados en nuestro estudio, en el que encontramos un resultado estadísticamente significativo en uno de los aspectos señalados relacionados con el estatus irregular y la mala relación con el profesor.

Cuadro 3. Factores académicos asociados al estatus académico irregular

Factor	Valor *p
Haber reprobado alguna materia durante el bachillerato	0.015
Ser buen estudiante	0.06
Tener desarrollada la habilidad de la comprensión de problemas	0.124
Tener horario de estudio	0.080
Contar con un espacio adecuado y exclusivo para el estudio	0.317
Tener poco interés por el estudio	0.05
Falta de un método de estudio	0.208
Nerviosismo durante el examen	0.512
Falta de dedicación al estudio	0.533
Frecuencia de estudio	0.000
Exceso de faltas	0.092
Inmadurez del alumno	0.224
Hábitos de estudio inadecuados	0.118

*p = Chi cuadrada.

Fuente: Elaboración propia.

En un estudio previo (Murdoch *et al.*, 2007) al presente se demostró que al dividir el número de horas semanales dedicadas a actividades académicas, en promedio los estudiantes de la Facultad de Medicina dedicaron la mitad del día, aunque este tiempo aumentó entre los alumnos de primer año. En nuestra investigación, en relación con el horario de estudio no se encontró una diferencia estadísticamente significativa entre los alumnos considerados como regulares o irregulares; sin embargo, en cuanto a la variable frecuencia de estudio, sí se encontraron diferencias significativas desde el punto de vista estadístico. Otros autores (Guevara *et al.*, 2007) muestran que los antecedentes académicos desempeñan un papel muy importante en el porcentaje de acreditación que se alcanza en las diferentes asignaturas y revela una diferencia significativa entre los estudiantes de acuerdo al turno matutino y vespertino; por nuestra parte, y en relación con estos autores, encontramos que uno de los factores en los que existió asociación con el estatus de irregular, fue el hecho de tener antecedentes de reprobación en el bachillerato.

En algunos estudios (Urrutia *et al.*, 2014) se consideró como nivel de riesgo académico para los estudiantes el hecho de encontrar cierto porcentaje de aciertos en las evaluaciones departamentales de materias básicas, reconociendo en dicho estudio que las evaluaciones realizadas se referían en su mayoría a la medición de contenidos de tipo declarativo. Estos mismos autores mencionaron que el hecho de

encontrarse en una situación de desventaja crea en los estudiantes un sentimiento de fracaso que contribuye a las fallas en su proceso de aprendizaje y, por otro lado, desarrolla problemas físicos y mentales, que a la larga ocasionan trastornos de salud mental y abandono de los estudios. Otro autores (Sánchez de Tagle *et al.*, 2008) encontraron en sus investigaciones que los hábitos de estudio tienen influencia en el rendimiento escolar y que existen diferencias estadísticamente significativas en relación con la organización para el estudio entre los alumnos regulares e irregulares, ya que los alumnos regulares optimizan mejor el tiempo para estudiar, así como los recursos, materiales y el ambiente. De igual forma encontraron diferencias estadísticamente significativas en relación con la variable hábitos de estudio, organización y técnicas de estudio, pero no encontraron diferencias en cuanto a la motivación. Del mismo modo y apoyando estos resultados, otros investigadores (Gatica *et al.*, 2010) han mencionado que también influyen la trayectoria académica previa, los hábitos de estudio, el manejo de fuentes diversas para la comprensión de los contenidos de las asignaturas, así como la seguridad y precisión con que se llevan a cabo procedimientos médicos. Todos estos reportes de resultados discrepan de los nuestros, en los que al igual que estos autores indagamos sobre dichos factores, encontrando que no existió asociación entre los hábitos de estudio inadecuados, la falta de interés por el estudio y el ser buen estudiante con el estatus irregular. Cabe mencionar que en relación con la variable motivación, García y Cruz (2014) citados al inicio describen que la motivación guarda relación con el rendimiento académico.

En algunos estudios (Hamui *et al.*, 2012) se ha reportado asociación estadística entre algunos problemas académicos y ser repetidor, tales como, la dificultad para entender textos médicos, dificultad para buscar apoyo en libros adicionales o Internet, la necesidad de asesoría para organizar su tiempo, y la dificultad para realizar maniobras clínicas. Estos autores recomiendan apoyar a los estudiantes de primer año con tutores, a fin de instruirlos en estrategias para el estudio en asignaturas que requieran la integración de la teoría con la práctica, o en los procesos de comprensión que llevan al pensamiento complejo propio de las ciencias médicas. Sugieren, además, aconsejar a los alumnos para organizar de manera más eficiente el tiempo que dedican a las actividades de tipo académico, con el propósito de incrementar su productividad y motivación, ya que

consideran que la motivación está ligada a factores intrínsecos que dependen del significado que la persona le da a lo que hace, y con factores extrínsecos como la obtención de un resultado. Las características del entorno y las condiciones de vida limitan o posibilitan la realización del objetivo, para el que está o no motivado.

Poco hemos encontrado en cuanto a la influencia de la buena o mala relación con el docente en el rendimiento académico del estudiante. Sin embargo, al respecto, algunos autores (Lourdes, 2012) mencionan que los docentes se constituyen en los referentes más importantes para sus estudiantes, por lo tanto, consideran que es necesario que asuman la importancia de mantener la motivación de los alumnos, a través de experiencias, actividades y estrategias de enseñanza y aprendizaje, como un factor que contribuya a lograr una actitud positiva hacia el fenómeno complejo del aprendizaje y el logro académico.

Definitivamente, la variable rendimiento académico es la responsable de la categorización del alumno como regular e irregular; a lo largo de las investigaciones realizadas hasta el momento se ponen de manifiesto los variados factores que influyen en él (Garzón *et al.*, 2010). Estamos de acuerdo en que existen numerosos estudios realizados para encontrar respuestas al problema de la irregularidad en los estudiantes, encontrándose coincidentemente o no, resultados que aportan información relevante al respecto, como la proporcionada por los autores antes citados en el presente trabajo, los cuales utilizaron instrumentos de medición distintos al nuestro. En la línea de este comentario, autores como Vélez Van Meerbeke y Roa (2005), incluyeron otras variables como el haber fumado algún tipo de droga, violencia intrafamiliar y tipo de materia, como factores que explican el fracaso académico de los estudiantes y otros similares a los considerados en este estudio como dependencia económica, necesidad de trabajar y número de horas para estudiar.

Es claro que las instituciones de educación superior deben analizar a fondo esta situación de irregularidad de los estudiantes e implementar las acciones necesarias a fin de disminuir la tasa de alumnos con esta condición, que afecta considerablemente la calidad en la educación ofertada.

Debido al tipo de población estudiada perteneciente a una institución privada, los resultados de este estudio no pueden generalizarse a los estudiantes de medicina de instituciones públicas. No se descarta el sesgo de información que presenta este estu-

dio, por lo que se sugiere utilizar un instrumento de medición que garantice la validez interna.

En conclusión, el estatus irregular se asocia a factores como ser foráneo, haber reprobado alguna materia en el bachillerato, tener mala relación con el profesor, tener poco interés y frecuencia en el estudio.

Referencias

- CASERO A. Factores moduladores de la percepción de la calidad docente. RELIEVE [Internet]. 2010 [consultado 8 Feb 2013];16(2). Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_3.htm
- DAHLIN M, JONEBORG N., RUNESON B. (2005). Stress and Depression Among Medical Students: a Cross-Sectional Study. *Med Educ*, 39(6), 594-604.
- DYRBYE L.N., THOMAS M.R., SHANAFELT, T.D. (2005). Medical Student Distress: Causes, Consequences, and Proposed Solutions. *Mayo Clin Proc*, 80, 1613-1622.
- ERAZO SANTANDER O.A. (2013). Caracterización psicológica del estudiante y su rendimiento académico. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4 (1), 23-41.
- GARCÍA ORTIZ Y, CRUZ PACHECO Y. (2014). Percepción de profesores de las ciencias médicas sobre sus estudiantes con bajo rendimiento académico. *Edumecentro* [Consultado 20 agosto 2016]; 6(3):111-127. Disponible desde: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4804934>
- GARZÓN R, ROJAS M.O, RIESGO L. DEL, PINZÓN M., SALAMANCA A.L. (2010). Factores que pueden influir en el rendimiento académico de estudiantes de Bioquímica que ingresan en el programa de Medicina de la Universidad del Rosario-Colombia. *Educ. Med* [Revista on-line] [Consultado 3 abril 2016]; 13(2),85-96. Disponible desde: http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1575-18132010000200005&script=sci_arttext
- GATICA LARA F., MÉNDEZ RAMÍREZ I., SÁNCHEZ MENDIOLA, MARTÍNEZ GONZÁLEZ M. (2010). Variables asociadas al éxito académico en estudiantes de la licenciatura en Medicina de la UNAM. *Revista de la Facultad de Medicina* [Revista on-line] [Consultado 27 marzo 2016]; 53, 9-18 Disponible desde: <http://www.journals.unam.mx/index.php/rfm/article/view/21050>
- GIVENS, J.L., TJIA J. (2002). Depressed Medical Students Use of Mental Health Services and Barriers to Use. *Acad Med*, 77:918-92.
- GUEVARA GUZMÁN R., GALVÁN M., MUÑOZ COMONFORT A. (2007). El desempeño académico de los estudiantes de la Facultad de Medicina en el primer año de la carrera. *Gac Med Mex*, 143(1), 27-32.
- HAFFERTY F.W., CASTELLANI B. (2009). The Hidden Curriculum: A Theory of Medical Education. In: BROSNAN C, TURNER BS (editors.) *Handbook of the Sociology of Medical Education*. UK. Routledge.
- HAMUI SUTTONA A., AGUIRRE HERNÁNDEZ R., DÍAZ VILLANUEVA A., RAMÍREZ DE LA ROCHE O.F., GÓMEZ LAMONTA D. S. (2012). Problemas académicos de estudiantes irregulares relacionados con el uso del tiempo en la Facultad de Medicina de la UNAM. *Inv Ed Med* [Revista on-line] [Consultado 2 abril 2016]; 1(3), 107-113. Disponible desde: http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/VI-Num03/02_AO_PROBLEMAS_ACADEMICOS.PDF
- HERNÁNDEZ POZO M.R., CORONADO O., ARAUJO V, CEREZO S. (2008). Desempeño académico de universitarios en relación con ansiedad escolar y auto-evaluación. *Act Colom Psico*, 11(1), 13-23.
- HOJAT M., ROBESON M., DAMJANOV I., VELOSKI J.J., GLASER K., GONNELLA J.S. (1993). Students Psychosocial Characteristics as Predictors of Academic Performance in Medical School. *Acad Med*, 68, 635-637.
- MICHEL, Marcela Lourdes S. (2012). La desesperanza aprendida. Su influencia en el aprendizaje y el desempeño académico de los estudiantes. *Gac Med Bol* [Revista on-line] [Consultado 12 febrero 2016]; 35(2),93-95. Disponible desde: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-29662012000200012
- MARTÍNEZ L., HARB S., MORENO M. (2006). Funciones ejecutivas en estudiantes universitarios que presentan bajo rendimiento y alto rendimiento académico. *Psicología Desde el Caribe*, 17, 109-138.
- MURDOCH EATON D., PELL G., ROBERTS T. (2007). Changing Approach to Undergraduate studies Documented During Annual Appraisal of Medical Students'. *Medical Teacher*, 29(2), 111-118.
- NÚÑEZ DEL RÍO M. C., FONTANA M. (2009). Competencia socioemocional en el aula: características del profesor que favorecen la motivación por el aprendizaje en alumnos de enseñanza secundaria obligatoria. *Rev Española Orientac Psicopedag* [Internet]. [Consultado el 20 de agosto 2016]; 20(3): [aprox. 12 p.]. Disponible en: <http://www.uned.es/reop/pdfs/2009/20-3%20-%20M%20Cristina%20Nunez%20del%20Rio.pdf>
- OLMESDAHL PJ (1999). The Establishment of Student Needs: An Important Internal Factor Affecting Course Outcome. *Medical Teacher*, 21 (2), 174-179.
- ROSARIO P., NÚÑEZ J.C, GONZÁLEZ J.A., ALMEIDA L., SOARES S., RUBIO M. (2005). El aprendizaje escolar examinado desde la perspectiva del «Modelo 3P» de J. BIGGS. *Psicothema* [Internet]. [consultado el 3 de septiembre 2016]; 17(1). Dispo-

- nible en: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3059>
- ROSENTHAL J.M., OKIE S. (2005). White Coat. Mood Indigo - Depression in Medical School. *N Engl J Med*, 353(11), 1085-8.
- SÁNCHEZ DE TAGLE HERRERA R., OSORNIO CASTILLO L., HESHIKI NAKANDAKARI L., GARCÉS DORANTES L.R. (2008). Hábitos de estudio y rendimiento escolar en alumnos regulares e irregulares de la carrera de médico cirujano de FESI, UNAM. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 11(2), 1-17.
- SMITH CK, PETERSON D.F., DEGENHARDT B.F., JOHNSON J.C. (2007). Depression, Anxiety, and Perceived Hassles Among Entering Medical Students. *Psychol Health Med*, 12(1), 31-9.
- ÜNER S., ÖSCEBE H., TELATAR G., TESCAN S. (2008). Assessment of Mental Health of University Students with GHQ-12. *Turk J Med Sci*, 38(5), 437-46.
- URRUTIA AGUILAR M.E., ORTIZ LEÓN S., FOUILLOUX MORALES C., PONCE ROSAS E.R., GUEVARA GUZMÁN R. (2014). El rendimiento académico en el primer año de la carrera de médico cirujano: modelo multivariado explicativo. *Gaceta Médica de México*, 150 Suppl 3, 324-30.
- ZAPATA L., DE LOS REYES C., LEWIS S. y BARCELÓ E. (2009). Memoria de trabajo y rendimiento académico en estudiantes de primer semestre de una universidad de la ciudad de Barranquilla. *Psicología Desde El Caribe*, 23, 66-82.
- VÉLEZ VAN MEERBEKE A., ROA GONZÁLEZ C.N. (2005). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de medicina. *Educación Médica*, 8(2):74-82.

La formación de sujetos reflexivos

POLICARPO CHACÓN-ÁNGEL,¹ JAIME MELCHOR-AGUILAR²



Resumen

En este trabajo se relacionan tres categorías que son la conciencia, el pensamiento y la reflexión que se consideran fundamentales para la apropiación de la realidad y para la formación de sujetos reflexivos, pero, sobre todo, son importantes para la transformación de la práctica docente de los profesores de educación básica. En este sentido, la tesis principal del artículo es que el pensamiento reflexivo es un proceso que no puede generarse de manera aislada de otros procesos como la transformación de la conciencia y la generación de pensamientos.

Palabras clave: Reflexión, Conciencia, Pensamiento, Apropiación, Práctica docente.

The Formation of Reflective Subjects

Abstract

In this paper three categories, conscience, thought and reflection, are considered essential for the appropriation of reality and for the formation of reflective subjects relate, but especially important for the transformation of teaching practice basic education teachers. In this sense, the main thesis of the article is that reflective thinking is a process that cannot be generated in isolation from other processes such as the transformation of consciousness and generating thoughts.

Keywords: Reflection, Conscience, Thought, Appropriation, Teaching Practice.

Recibido: 26 de junio de 2016
Aceptado: 2 de noviembre de 2016
Declarado sin conflicto de interés

¹ Académico en la Escuela Normal de Educación Preescolar de Oaxaca, México. Clave: 20DNE0006. polichacon@gmail.com

² Director del Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas. Oaxaca de Juárez, Oaxaca, jaimelchor@gmail.com

Introducción

Hoy en día, por lo menos, dos de los principales retos que demanda la educación son el mejoramiento de la calidad educativa y la transformación de la práctica docente de los profesores y, sin duda alguna, esos dos procesos están íntimamente relacionados y, en ellos, el pensamiento reflexivo tiene una función importante en la formación de los seres humanos.

La formación de los estudiantes, sobre todo de educación básica, se realiza a partir de la repetición de las ideas de otros lo que impide que el pensamiento reflexivo de aquéllos se desarrolla; sin embargo, es común observar que en los planes, programas o proyectos de trabajo redactados por los profesores de ese nivel educativo tienen la intención de formar sujetos críticos y reflexivos y, no solamente eso, sino que, además, le agregan una cadena de buenas intenciones como las de formar sujetos analíticos, propositivos, creadores o pensadores, pero, en la práctica, ninguno de esos propósitos se logra. Puede decirse que el pensamiento reflexivo sólo tiene presencia en los discursos académicos, políticos y profesionales, pero, en múltiples ocasiones, esto se hace sin conocer las implicaciones epistemológicas que ese intento requiere para alcanzarse. Esto no quiere decir que, en otras instituciones de reconocido prestigio nacional e internacional que funcionan en nuestro país, se obvie también el desarrollo del pensamiento reflexivo.

La intención de formar sujetos críticos y reflexivos no es solamente una aspiración de los profesores de educación básica pues ha sido, y sigue siendo, también de las autoridades de la Secretaría de Educación Pública (SEP) tal como aparece en algunos documentos, específicamente en los programas de estudios de ese nivel educativo (SEP, 2011; SEP, 2016).

En este mismo sentido, en el aspecto teórico referido al trabajo de los profesores, se habla de práctica reflexiva (Perrenoud, 2004; Domingo, 2014) y de docente reflexivo (Brubacher, 2008); algunos teóricos hablan de profesional reflexivo (Schon, 1992), y quienes teorizan acerca de esos temas, lo hacen para explicar los procesos de la forma en que los sujetos se apropian, cognitivamente, de la realidad y no incluyen cómo puede darse la práctica pedagógica para lograrlo ya que ese asunto corresponde a quienes sean capaces de aplicar la teoría. Por lo anterior, la tesis principal del artículo es que el pensamiento reflexivo es un proceso que no puede generarse de

manera aislada de otros procesos como la transformación de la conciencia y la generación de pensamientos.

1. La transformación de la conciencia

Todos los sujetos tienen una concepción determinada de la realidad y esta concepción es la que les hace entender al mundo de una manera específica, esto significa que los sujetos entienden al mundo de acuerdo con el contenido de su conciencia. “Dependiendo del ámbito social en el que se participe es el tipo de referentes generados por un mismo modo de apropiación y, a su vez, estos referentes serán distintos de los que se dan en otro ámbito social aunque pertenezca al mismo modo de apropiación” (Covarrubias, 1995b:23). La conciencia es propia del ser humano y es una constitución inacabada de “...un proceso en el que el sujeto está constituido y constituyéndose interminablemente tanto por la contradictoriedad de su constitución como por la incorporación de nuevos contenidos en su existencia. El sujeto deviniente es transformación permanente de su fisicalidad y de su conciencia, hacer y rehacer continuos, haciendo y haciéndose al mismo tiempo” (Covarrubias, 1995b:14). La “...conciencia se construye con figuras de pensamiento que formalmente pueden ser agrupadas en dos bloques: el ontológico y el gnoseológico. Entre estos dos bloques se integra la personalidad del sujeto y en esa personalidad está implicada una teleología, i.e., una manera de querer el futuro” (Covarrubias, 1999:12).

La conciencia expresa lo que el sujeto es y esta expresión es producto de su historicidad, pues en ella se manifiesta la diversidad como totalidad que se configura con los referentes que ha incorporado y sigue incorporando a su conciencia; puede decirse que, el proceso de apropiación de lo real es un proceso de constitución de la conciencia y, por tanto, un proceso de reestructuración del pensamiento.

De acuerdo con Camero (2004:131), la conciencia de los hombres está condicionada por la manera como éstos producen su vida material y, con base en este principio, al estudiar el arte, la moral, el derecho, la religión, la ciencia, la política y otras formas de la conciencia social, es necesario tener presente que los hombres piensan de acuerdo a cómo viven.

Así como la realidad es cambiante y contradictoria, la conciencia también lo es; sin embargo, en lo que se refiere a lo cambiante de la conciencia, esto se da pero en cuanto a su estructura y no necesariamen-

te en cuanto a su forma, porque permanentemente se incorporan a ella referentes de todo tipo.

Para tener conciencia de la realidad debe cambiarse su forma de apropiación, comprender que la realidad es un proceso permanente de transformación, por tanto, la realidad como cualidad humana, no se gesta de manera automática en la conciencia de los sujetos, sino que necesita conocerla, y en la medida que se conoce, el ser humano se conoce a sí mismo.

Todos los sujetos tienen una forma distinta de pensar y, por tanto, todos tienen, de manera individual, una forma específica de concebir los objetos y esto significa que la forma y el contenido de los objetos está en función de la manera en cómo cada sujeto percibe al objeto; en esta concepción onto-gnoseológica se expresa la conciencia de los sujetos y, también, es la manera como se lleva a cabo el proceso de apropiación de conocimiento o, en su caso, de aprendizaje haciéndose notar que, entre aquél y éste, existe diferencia.

Si bien la conciencia individual es la manera como cada sujeto piensa la realidad, la conciencia individual es producto social, lo cual significa que la conciencia tiene un carácter social. Los seres humanos, por su naturaleza, son seres sociales que no pueden vivir aisladamente, porque necesitan estar en relación con otros hombres, es decir, participando en los procesos sociales y en la manera en cómo participa en estos procesos, por una parte, se apropian de referentes y, por otra, transmiten referentes de los cuales ellos mismos pueden no percatarse.

Toda conciencia individual opera de acuerdo con los referentes que se han incorporado a ella. En este artículo nos afiliamos con lo expresado por Covarrubias en cuanto a la acción de los referentes que existen en la conciencia. "Los referentes de lo real, pensados como dato, idea o noción pueden ser agrupados por el modo de apropiación en el que se generaron, por el tipo de articulación en la que participan en el bloque de pensamiento y por la función que cumplen en un constructo determinado. Por el modo de apropiación, los referentes pueden ser empíricos, religiosos, teóricos o artísticos; por el tipo de articulación, pueden pertenecer al plano óptico, epistémico o sustantivo y, por la función cumplida en el constructo pueden ser predominantes o subordinados" (Covarrubias, 1995b:129).

Uno de los grandes desafíos de los sujetos es darse cuenta de cómo está constituida su conciencia y cuáles son los referentes predominantes en ella, los cuales les hacen pensar y actuar de un determinado

modo, ya que los referentes predominantes son producto de las vivencias de los sujetos que se inician desde la familia y el lugar donde viven, mismos que se continúan en la escuela; por esta razón, para que el proceso educativo pueda incidir en la conciencia de los estudiantes en una determinada dirección, deben conocerse qué saberes deben transmitirse en la escuela, como dice Covarrubias, investigar las formas y los contenidos de la conciencia entre los que se cuentan las experiencias, las intencionalidades, los valores, las predisposiciones, los rechazos y los deseos, entre otros no menos importantes.

En cada sujeto encontramos condensados a su familia, a su barrio y a su pueblo de un modo concreto, que lo hace distinto a todos los demás (Covarrubias, 1995b:284). Un profesor que conoce cómo opera la conciencia de los sujetos, podría generar la formación de seres que anhelan vivir en una sociedad más justa y más humana, y pensamos que con eso podrían resolverse varios de los problemas que actualmente enfrentamos como sociedad.

Por otra parte, es importante tener presente que ningún sujeto puede transmitir referentes diferentes a los que tiene en su conciencia; esto significa que los profesores reproducen en los estudiantes solamente lo que ellos conocen, sólo pueden reproducir lo que tienen en su conciencia; al decir de Hegel: "Sea cual fuere el contenido que llena nuestra conciencia, da el carácter determinante a los sentimientos, intuiciones, imágenes, representaciones, fines, deberes, etc., y a los pensamientos y conceptos. Sentimiento, intuición, imagen, son, por consiguiente, las formas de aquel contenido, el cual permanece uno y el mismo, ya sea sentido, intuido, representado, querido, o ya sea solamente sentido, o también intuido, etcétera, mezclando a estas sensaciones e intuiciones pensamientos, o meramente pensado sin mezcla alguna. En una cualquiera de estas formas, o en la mezcla de varias de ellas, el contenido es objeto de la conciencia" (Hegel, 2004:2).

La conciencia es el conocimiento que el sujeto tiene de su propia existencia, como dicen Marx y Engels (1980). "La conciencia jamás puede ser otra cosa que el ser consciente y el ser de los hombres es su proceso de vida real. Y si en toda la ideología, los hombres y sus relaciones aparecen invertidos como en la cámara oscura, este fenómeno proviene igualmente de su proceso histórico de vida, como la inversión de los objetos al proyectarse sobre la retina proviene de su proceso de vida directamente físico" (p. 9).

La conciencia tiene una función importante en el

proceso educativo, sobre todo si nos referimos a la conciencia de los profesores, más aún cuando se trata de transformar la educación, porque a través de la conciencia, los sujetos se apropian de la realidad y esto significa que, cada profesor percibe desde sus propios referentes lo que para él es la educación y, de acuerdo con esa manera de percibirla, realiza su tarea docente. Esto significa que si un profesor tiene una conciencia práctico-utilitaria, su enseñanza será memorística, es decir, preparar a los estudiantes solamente para responder exámenes escritos; en cambio cuando posee referentes de una conciencia crítica, tiene más posibilidades de diseñar estrategias didácticas que estimulen el desarrollo del pensamiento. “Gracias a la conciencia, el hombre formula intenciones, crea programas articulados de acción, subordina su conducta a estos programas, dando prioridad a las impresiones y relaciones sustanciales e inhibiendo las percepciones y asociaciones secundarias, o que no forman parte del programa formulado” (Camero, 2004:95-96).

Por lo anteriormente expresado, puede resaltarse la enorme importancia que tiene que los profesores, quienes son los profesionales habilitados para concreta los *currícula*, comprendan la manera cómo se realiza el proceso de constitución de la conciencia, de tal manera que puedan propiciar en los sujetos, referentes que estimulen una conciencia crítica. Si bien, todo sujeto nace potencialmente pensante, la escuela debe tener como función la activación de la conciencia, es decir, la formación de sujetos pensantes, pues esto es lo que muy poco se hace por parte de los profesores y, en algunos casos, estos procesos no se practican, los profesores tiene que percatarse que la estructura de conciencia cambia y estos cambios se realizan continuamente sobre todo por los referentes que se transmiten en la escuela; esto significa que los profesores deben conocer la lógica que predomina en la conciencia de ellos porque de esta manera es como se apropian de los saberes que se difunden en las instituciones educativas.

Por tanto, para activar la conciencia de los estudiantes, los primeros que tienen que activar la propia son los profesores, es decir, es fundamental que ellos comprendan los problemas económicos, sociales y políticos que vive nuestra sociedad, ya que la transformación de la educación necesita de profesores que se percaten de sus referentes, pues con éstos opera la lógica de su conciencia; esto significa que los profesores tomen conciencia de sus vivencias, de sus estados psíquicos, de sus sentimientos, no sólo de su vida

interior, sino de la manera como se relaciona con los demás sujetos (Camero, 2004:96).

Dependiendo de cómo conciben los profesores la realidad, así es la manera como realizan su práctica pedagógica, porque a través de ésta es como concretan el proceso de constitución de conciencia de los estudiantes, a través de ésta es como incorporan la cultura a las conciencias individuales, es decir, la cultura es la conciencia social condensada en la conciencia individual.

De esta manera se lleva a cabo el proceso educativo escolar y, de forma similar, los estudiantes se apropian de esos referentes. Esta es una de las razones de mayor importancia para poner en primera línea la necesidad de formar, de distinta manera, a los profesores para transformar la educación pública, es decir, de crear espacios académicos donde se discutan con la mayor seriedad y rigurosidad teórica las implicaciones de la transformación educativa, porque de otra manera solamente se estaría haciendo alarde de la retórica como sucede y ha sucedido históricamente.

¿Por qué insistir en la transformación de la conciencia de los profesores? Simple y sencillamente porque son ellos quienes dirigen uno de los principales aparatos de constitución de la conciencia que es la escuela y esto significa que el proceso educativo escolar le brinde a los estudiantes referentes potentes para transitar de una conciencia ingenua a una conciencia reflexiva; porque el aparato escolar es una arma de doble filo, tanto sirve para oprimir a los sujetos a través de la conciencia ingenua, como sirve para liberarlos a través de una conciencia reflexiva; tampoco es imposible realizar esa tarea; no puede perderse de vista que, “...la práctica que un sujeto realiza no es más que el desdoblamiento del contenido de su conciencia, si bien esa práctica se ve sometida a las condiciones materiales y sociales existentes en el ámbito de su realización” (Covarrubias, 2001:17).

2. La generación de pensamientos

El ser humano es un sujeto que piensa y, a través del pensamiento, se forma las ideas de las cosas. El pensamiento es inmanente al hombre, cuya actividad se realiza como movimiento de los referentes que existen en su conciencia. Todo ser humano es un ente pensante que actúa de manera natural a cada instante, el pensar da lugar al pensamiento, es decir, al despliegue del pensar que se realiza al razonar y emitir juicios para resolver los problemas que se le presentan al ser humano en la vida cotidiana. Mientras que

el pensar se da por la percepción de los objetos, el pensamiento se da por el ejercicio de la razón de lo pensado.

Como cualidad humana, el pensamiento es un proceso personal que implica que nadie enseña a pensar, ni puede pensar por otro; el pensamiento es un esfuerzo individual, un proceso que se genera a partir de la concepción ontológica de cada sujeto. Según Martínez (1997:51), pensar es la suprema función del hombre y, a través de este ejercicio, resuelve los problemas que la vida le plantea, pero, para que la mente trabaje en forma eficiente, necesita una buena dosis de intenso aprendizaje que se concreta en el uso claro y preciso de los términos y del lenguaje y una notable libertad interior y osadía personal.

Si consideramos que el pensamiento es una de las cualidades distintivas del ser humano y que éste es el que le diferencia de los animales; el ser humano tiene pensamientos, sin embargo, esto no implica que necesariamente esté pensado o que el pensar sea una cualidad automática o mecánica; pensar es una habilidad intelectual y como cualidad humana puede desarrollarse; el pensamiento es un proceso cognitivo que requiere de ciertas acciones para que las estructuras mentales se estimulen y generen de manera controlada y sistemática el procesamiento de la información que requiere pensarse.

Dice Hegel (2012:26) que todo lo que es humano, lo es solamente porque el pensamiento está activo en ello; puede tener la apariencia que quiera: en tanto que se es humano, se es solamente por el pensamiento y éste es el que humaniza al hombre, esto significa que el hombre se hace humano gracias a su capacidad de pensar y es por el pensamiento por lo que conoce y comprende los objetos, pues el pensamiento, como actividad cognitiva, sirve para formular las ideas y las representaciones de la realidad.

En la conciencia de los sujetos primeramente se forman las representaciones de los objetos de conocimiento y, posteriormente, los conceptos, esto significa que una conciencia pensante es capaz de aprehender cognitivamente los objetos de manera conceptual, proceso que sólo tiene sentido por medio de las representaciones, esto significa que son las representaciones las que se elevan al plano conceptual.

El pensamiento tiene un papel importante, pues como dice Covarrubias (1995:232-233), la cualidad de pensar no es algo dado de una vez y para siempre, sino que el pensar es creado y construido por la sociedad en su desarrollo histórico. El ser humano no puede pensar lo impensable ni desprenderse de su carác-

ter sintetizador de Naturaleza y sociedad. El pensamiento arranca de lo pensado e incorpora elementos nuevos y realiza construcciones originales.

El pensamiento es real porque la realidad es pensada, el pensamiento es una actividad que se realiza como movimiento de los referentes que existen en la conciencia. Dice Engels (1975:29) que, en primer lugar, el pensamiento consiste tanto en la separación de objetos de conciencia en sus elementos cuanto en la unificación de elementos correspondientes en una unidad. No hay síntesis sin análisis. En segundo lugar, el pensamiento, si no quiere incurrir en arbitrariedades, no puede reunir en una unidad sino aquellos elementos de la conciencia en los cuales –o en cuyos prototipos reales– existía ya previamente dicha unidad.

Si bien todos los sujetos son pensantes, no todos desarrollan su pensamiento, pues como dice Troise, el pensamiento es, también, una formación histórica en íntima relación con el medio social en que el ser humano vive (Troise, 1995:157). Todos los sujetos tienen en su conciencia un contenido que se constituye como dice Hegel primeramente por sentimientos, intuiciones, imágenes, representaciones, fines o deberes, además de los pensamientos y los conceptos, es decir, de los conocimientos. Ese contenido que posee la conciencia es lo que se llama objeto de la conciencia. En este sentido, las representaciones no son más que el conocimiento de las intuiciones, los deseos o las voluntades y que sólo cuando se tiene conciencia de ello se forman las representaciones.

3. El proceso de reflexión

La reflexión es la facultad de conocer, de hacerse consciente, luego entonces, en la educación, es importante pensar lo que va a hacerse, hacer consciente la acción; aunque cuando se habla de conciencia, no significa que todo se resuelva, al menos en lo que respecta al proceso educativo, porque, como advierte Rousseau: “Cuando más uno reflexiona, más dificultades nuevas se le presentan” (Rousseau, 2007:15).

Hegel también considera que la reflexión es el uso de la razón como entendimiento, además que el pensamiento no se presenta en los sujetos de manera inmediata y automática, sino a través de un proceso de reflexión. Pero ¿cómo o cuándo un sujeto reflexiona? Puede decirse que un sujeto reflexiona cuando activa su pensamiento, cuando genera ideas acerca de un objeto.

Por tanto, ¿cómo puede entenderse el pensamiento reflexivo? Si consideramos que, a través de la reflexión es cómo se llega a la verdadera naturaleza de las cosas, entonces, el pensamiento reflexivo es la actividad propia de cada sujeto, es un proceso íntimo que se revela en la conciencia, lo cual significa que nadie puede pensar por otro; además, por medio de la reflexión es como los sujetos transforman su conciencia, pues como ya se mencionó, ella es la que transforma los sentimientos o las representaciones en pensamientos.

La reflexión al igual que la crítica, se han vuelto temas de moda en el ámbito magisterial, todo mundo habla de reflexión y de crítica, sin que haya acciones específicas para formar sujetos que tengan, en sí, esos atributos. La reflexión es una actividad del pensamiento, relacionada con la conciencia, por tanto, no puede hablarse de procesos separados, pues ambos son complementarios; por ejemplo, para Hegel la reflexión es el medio por el cual los sujetos transforman los sentimientos, las intuiciones y las representaciones en pensamientos. Esto significa que si no hay procesos de transformación, no hay pensamientos, en este sentido son los pensamientos los que le dan contenido a la conciencia. Sigue diciendo Hegel, que por esta razón, puede entenderse que la "...reflexión es la actividad del pensamiento aplicándose a un objeto, y su producto es lo universal; por consiguiente, este universal es lo que constituye el fondo mismo, la esencia íntima y la realidad del objeto" (Hegel, 2004:25).

Con respecto al pensamiento reflexivo, Cornejo señala que el desarrollo de este pensamiento es una de las aspiraciones y tareas que figuran en prácticamente todos los esfuerzos destinados al mejoramiento de las prácticas de formación inicial, así como de la formación continua y el desarrollo profesional de los profesores en ejercicio, en el marco de las reformas educativas implementadas para el mejoramiento y la calidad de la educación (Cornejo, 2003:s/p), pero él no alude a la complejidad de esa tarea ni tampoco cuestiona que esa acción se limite al discurso sin ninguna posibilidad de realizarse.

El pensamiento reflexivo es una de las habilidades cognitivas que son muy poco atendidas en la escuela básica, ya que se desconoce que son operaciones del pensamiento por medio de las cuales los sujetos se apropian de la realidad. En este sentido, el desarrollo de estas habilidades es sumamente importante en la formación de los sujetos, porque le ayudan a un mejor entendimiento de los contenidos educativos, ya que

cuando reflexionan, es decir, cuando activan su pensamiento se apropian cognitivamente de ellos, y en lugar de solamente memorizarlos, son capaces de explicarlos y entender su razón de ser, que les lleva a los aprendizajes significativos.

Las buenas intenciones de formar sujetos reflexivos (SEP, 2016), necesita de profesores que posean una sólida formación teórica porque, de lo contrario, si sólo se queda en el deseo y no en la acción fundamentada, se seguirá favoreciendo el desarrollo del aprendizaje memorístico, obviando la comprensión de los procesos educativos y de su vinculación con el contexto socio-cultural que trae como resultado, la formación de sujetos acríticos e irreflexivos. "En muchos casos la «práctica reflexiva» se ha convertido en una consigna o eslogan. En ocasiones, casi todo acto de pensamiento es aclamado como algo que engloba los principios de la práctica reflexiva. Es así como la retórica de la práctica reflexiva se ha usado para disfrazar lo que ya hacemos con un nuevo lenguaje, en lugar de inspirarnos a hacer algo diferente y mejor" (Fullan y Hargreaves, 1999:115).

Formar sujetos reflexivos implica distanciarse de las prácticas de racionalidad técnica que se realizan en las escuelas formadoras de profesores y en las de educación básica, ya que este tipo de prácticas no permite conocer y explicar la realidad educativa. Formar sujetos reflexivos implica también, constituir un verdadero proyecto educativo que articule el trabajo aislado y parcializado de los profesores de un centro escolar; así también se requiere combatir las actividades aisladas e inmediateistas.

Coincidimos con Torres en que una "...educación reflexiva y crítica «sólo es posible cuando lo teórico (el saber organizado) y lo práctico (la acción organizada) pueden tratarse bajo el prisma de una problemática unificada, abierta a la reconstrucción dialéctica a través de la reflexión y la revisión»" (Torres, 1998:193).

En las escuelas de educación básica es necesario y urgente hacer una revisión crítica de las formas de aprender, sobre todo cuando se trata de la importancia que, en algunos casos, se le otorga al aprendizaje memorístico, dejando de lado el aprendizaje reflexivo. Al menos en las escuelas de ese nivel educativo no se promueve el pensamiento de los alumnos, es decir, no aprenden a solucionar problemas, más bien, sólo aprenden a repetir los contenidos que se les transmiten en las aulas. El desarrollo del pensamiento y la reflexión debe empezar por los profesores, pues éstos, como dice Gramsci: "Deben superar el distorsionamiento imperante de considerar a la cultura como el

saber enciclopédico, donde se concibe al hombre como un recipiente al que hay que atiborrar de datos empíricos y hechos mortificantes, convirtiendo al cerebro en una serie de casilleros con respuestas mecánicas a los problemas y estímulos del mundo externo. Esta forma de cultura es verdaderamente perjudicial ya que sólo sirve para generar ese tipo de intelectualismo incoloro e insípido” (Gramsci, 1987:101).

Sin embargo, no solamente en la educación básica existe la necesidad, sino en todos los niveles educativos, en el caso específico del nivel de formación de profesores; al respecto existen trabajos como el de Paula Guerra, quien ha realizado estudios específicamente en la formación inicial de profesores quien expresa: “Algunas hipótesis al respecto se relacionan con una visión de la reflexión que va más allá de asumirse como eje del currículum, ya que es necesario que los formadores sean modelos de estas habilidades y que por tanto, se asuma un cambio a nivel institucional, que propicie una continua autorreflexión del propio programa, de forma de asumir el modelamiento no sólo desde los formadores, sino que también desde el sistema formativo. [...] De ahí que para instalar la reflexión como un eje central de la formación, es necesario asumir un currículum igualmente reflexivo, que permita una flexibilización de los contenidos y un fuerte compromiso por la construcción del saber pedagógico desde la experiencia y reflexión de los estudiantes” (Guerra, 2009:14).

Es importante considerar que no se niega la capacidad de reflexión de los profesores, más bien lo que algunas veces sucede es que la reflexión es limitada y, como dicen Fullan y Hargreaves: “...cuando los maestros reflexionan en y sobre su práctica, generalmente lo hacen con información limitada. La mayor parte de sus pruebas sobre cómo actúan y han actuado se basan en sus propias impresiones personales recogidas en los acontecimientos inquietantes y aún vertiginosos de la vida en el aula” (Fullan y Hargreaves, 1999:124).

También es relevante subrayar que, en la escuela básica, no se desarrolla el pensamiento reflexivo, porque la gran mayoría de los profesores no promueven las estrategias para este fin y tampoco la escuela está diseñada para ello. Por lo anterior se necesita construir ambientes de aprendizaje favorables al desarrollo del pensamiento reflexivo. Dice Chacón: “...se aprende a reflexionar mediante la interacción con la realidad. En efecto, se aprende ejerciendo la reflexión en la práctica. Se trata de incorporar el *habitus*; hacer de las interrogantes una cuestión permanente y fun-

damentalmente, provocar actitudes favorables hacia la práctica reflexiva, para ello, tal como lo hemos señalado, puede recurrirse a diversas estrategias tales como los diálogos e intercambios, las observaciones de la clase y su discusión, los diarios y las entrevistas, entre otras” (Chacón, 2008:11).

Una formación reflexiva implica la capacidad de razonar, de juzgar, de discernir, de analizar y cuestionar permanentemente la información que está al alcance y esto podrá lograrse, si el currículum, como señala la investigadora, no apunta a un exceso de actividades que impiden realizar estos procesos.

Conclusión

La conciencia, el pensamiento y la reflexión son inmanentes al ser humano ya que él es un ente pensante que actúa de manera natural a cada instante; el pensar da lugar al pensamiento a través del ejercicio de la razón de lo pensado y, por tanto, un profesor no podrá incidir en la formación de sujetos reflexivos si él no cuenta con estas cualidades, ya que la formación reflexiva implica la capacidad de razonar, de juzgar, de discernir, de analizar y cuestionar permanentemente la información que está al alcance.

Si el pensamiento es el proceso de generación de ideas, el pensamiento reflexivo ayuda a darle orden lógico a esas ideas para dirigirlo a metas precisas. En la vida cotidiana, la mayor parte de las actividades son realizadas sin reflexionar, es decir, sin razonar, se trata más bien de un pensamiento de sentido común, pero contrariamente al pensamiento de sentido común, el pensamiento reflexivo está dirigido a resolver problemas y éste es un proceso intelectual que se realiza cuando del pensamiento común se transita al pensamiento reflexivo. El pensamiento reflexivo permite al sujeto reconocer y valorar lo que piensa; pensar reflexivamente implica tomar conciencia de lo que se piensa.

Si consideramos que, en la actualidad, en la educación básica y en la formación de profesores, sigue vigente la enseñanza centrada en la transmisión de contenidos, aprendidos y practicados desde las escuelas normales en el caso de estos últimos, esto sólo favorece el desarrollo del aprendizaje memorístico, obviando la comprensión de los procesos educativos y de su vinculación con el marco socio-cultural. Ante esas circunstancias, se considera que, para transformar la educación, se necesita distanciarse de las prácticas de racionalidad técnica que se realizan en las escuelas porque, para formar sujetos reflexivos

se requiere, también, constituir un verdadero proyecto educativo que articule la teoría con la práctica, más que utilizar al pensamiento reflexivo en los discursos académicos, políticos y profesionales, sin conocer sus implicaciones epistemológicas y que, efectivamente, se desee que los alumnos de educación básica empiecen o fortalezcan su proceso de pensamiento reflexivo.

Bibliografía

- BRUBACHER, J. W. (2008). *Cómo ser un docente reflexivo*. Barcelona: Gedisa.
- CAMERO RODRÍGUEZ, F. (2004). *La Investigación Científica. Filosofía Teoría y Método*. México: Fontamara.
- CHACÓN CORZO, M. A. (2008). Las estrategias de enseñanza reflexiva en la formación inicial docente. *Educere, volumen*, 12, 277-288.
- CORNEJO ABARCA, J. (2003). El pensamiento reflexivo entre profesores. *Pensamiento Educativo*, 32, 343-373.
- COVARRUBIAS VILLA, F. (1995). *Las herramientas de la razón. (La teorización potenciadora intencional de procesos sociales)*. México: UPN.
- COVARRUBIAS VILLA, F. (1999). *La generación histórica del sujeto individual. (Producción social de satisfactores y producción social de sujetos)*. México: UPN y Colegio de Investigadores en Educación de Oaxaca S. C.
- COVARRUBIAS VILLA, F. (2001). *La otredad del yo. El hombre cosa de la sociedad capitalista*. México: Colegio de Investigadores en Educación de Oaxaca S. C.
- DOMINGO, A., GÓMEZ M., Victoria (2014). *La Práctica Reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Barcelona: Narcea.
- ENGELS, F. (1975). *Anti-Dühring*. México: Grijalbo.
- FULLAN, M. y A. HARGREAVES. (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México: SEP/Amorrortu.
- GRAMSCI, A. (1987). *La alternativa pedagógica*. México: Fontamara.
- GUERRA ZAMORA, P. (2009). Revisión de experiencia de reflexión en la formación inicial de docentes. *Estudios Pedagógicos*, XXXV, 2, 243-260.
- HEGEL, G. W. F. (2004). *Enciclopedia de las Ciencias Filosóficas*. México: Porrúa.
- HEGEL, G. W. F. (2012). *Introducción a la historia de la filosofía*. Barcelona: Los grandes pensadores.
- MARTÍNEZ MIGUÉLEZ, M. (1997). *El paradigma emergente*. México: Trillas.
- MARX, C. y F. ENGELS (1980). *Obras escogidas tomo I*. Moscú: Progreso.
- PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao.
- ROUSSEAU, J. J. (2007). *Emilio o de la educación*, México: Porrúa.
- SCHON, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo Diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2016). *Los fines de la educación en el siglo XXI*. México: SEP.
- TORRES, J. (1998). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- TROISE, E. (1995). *Materialismo Dialéctico*. México: Fondo de Cultura Económica.

La familia y la construcción de los proyectos escolares de los hijos: el caso de una tapatía de la primera mitad del siglo XX

LUCIANO OROPEZA-SANDOVAL¹



Resumen

En este escrito se expone una trama familiar donde se busca mostrar cómo se construyen las expectativas educativas de las mujeres en la ciudad de Guadalajara. A través de la organización de la vida familiar se describe la manera como la madre inculca valores y creencias que no sólo tienden a delinear los patrones de género convencionales, sino también aspiraciones que superan las posibilidades de desarrollo social establecidas para la mayoría de las mujeres de los años treinta en esa ciudad. Este suceso transcurre en los años treinta y cuarenta del siglo XX, décadas donde prevalece una fuerte disputa ideológica entre la Iglesia católica y los gobiernos emanados de la Revolución Mexicana, en torno a los contenidos que deben enseñarse en la escuela primaria.

Palabras clave: Familia, Mujeres, Educación, Iglesia católica.

Family and the Construction of the Children Schools Expectations: The Case of a Mexican Woman of the First Half of Twenty Century

Abstract

This document exposes a family's story that shows how the female construction of the educative expectancies is in Guadalajara (México). It describes the way that the mother teaches values and believes which more than draft the conventional gender patterns through the family life organization, also shows the expectancies that overtake the established possibilities to have a social development for the majority of the women in ha city. This event passes in the thirty's and forty's in the twenty century, decades where a strong ideological dispute persist between the Catholic Church and government that emerge from Mexican revolution around the contents that need to be taught in the primary school.

Keywords: Family, Women, Education, Catholic Church.

Recibido: 15 de septiembre de 2016
Aceptado: 16 de noviembre de 2016
Declarado sin conflicto de interés

¹ Departamento de Estudios en Educación. Universidad de Guadalajara. loropezasandoval@yahoo.com.mx

Introducción

En este escrito se expone una trama familiar donde se busca mostrar cómo se construyen las expectativas educativas de las mujeres en la ciudad de Guadalajara. A través de la organización de la vida familiar se describe cómo se inculcan valores y creencias que no sólo tienden a delinear los patrones de género convencionales, sino también aspiraciones que superan las posibilidades de desarrollo social establecidas para la mayoría de las mujeres en esa ciudad. Este suceso transcurre en los años treinta y cuarenta del siglo XX, décadas donde prevalece una fuerte disputa ideológica entre la Iglesia católica y los primeros gobiernos posteriores a la Revolución Mexicana, en torno a los contenidos que deben enseñarse en la escuela primaria.

Con este escrito se pretende mostrar que, a pesar del fuerte influjo que tiene la iglesia católica en las familias tapatías, en éstas se gestan acciones que disienten de los roles que esta organización confesional atribuía a las mujeres. En la familia de estudio no se da un desapego hacia el rito católico y las expectativas femeninas más convencionales, pero sí se presentan acciones asociadas con valores y creencias que buscan equipar a las mujeres con recursos que les permitan abrirse camino en el mundo laboral.

Este documento se basa en información proveniente de entrevistas, de fondos documentales y de bibliografía sobre el periodo histórico abordado. En la exposición, por acuerdo establecido con la informante, se utilizan seudónimos para su persona y su familia.

Acercamiento analítico

Apoyados en el concepto de familia patriarcal¹ y en información sobre los roles que desempeñan las mujeres² durante los años treinta y cuarenta del siglo XX,³ postulamos que en Jalisco predomina una familia tradicional donde el hombre asume el rol de proveedor económico y la madre la organización de las labores domésticas, donde destaca la transmisión de valores y creencias a los hijos.

En esta organización convencional, los padres fungen como los transmisores de significaciones que dan forma al primer mundo de vida de los hijos. Así, conforme a las diversas condiciones materiales y culturales de cada familia, ellos son los responsables de la generación de los símbolos y significados con los que

los hijos interpretan su entorno.⁴ Este cuerpo de significados, no sobra decirlo, proviene principalmente de los principios y creencias que inculca la Iglesia católica.

Este tipo de organización familiar se caracteriza por poseer estructuras rígidas que limitan el desarrollo de expectativas femeninas diferentes a los designios sociales que asignan los progenitores a las hijas. Sin embargo, bajo estas circunstancias se dan situaciones que permiten superar los convencionalismos sociales, asunto que exploraremos mediante este escrito.

Pasemos entonces a describir la experiencia familiar que constituye nuestro objeto de interés.

Antecedentes familiares

Laura Martínez nació en 1925 en la ciudad de Guadalajara. Ella se crió en una familia donde confluyeron tanto tradiciones católicas como liberales. Su padre quedó huérfano a una edad temprana, situación que se vio suavizada por la ayuda que le brindó la Orden de los Salesianos. Este grupo religioso tenía a su cargo la Escuela de Artes y Oficios del Espíritu Santo, que era un recinto para recogimiento de niños pobres donde les ofrecían instrucción escolar y capacitación en algunos oficios (Ibarra y García, 2003). En este lugar su progenitor fue instruido en el oficio de tipografía y arropado como un hijo por los salesianos.

Al término de su instrucción fue invitado a trabajar por estos religiosos, quiénes le delegaron el trabajo de capacitación en el área de los talleres. Esta labor se vio interrumpida por el retiro temporal de los salesianos del país en 1925, año en que empezó agudizarse la política anticlerical de los gobiernos revolucionarios.⁵ En esta relación, no sólo aprendió el oficio de la tipografía, sino también valores y creencias que lo identificaron fuertemente con las ideas e intereses que defendía la Iglesia católica.

Su madre, de nombre María, provenía de una localidad pequeña del estado de Michoacán. Ella no llegó a terminar la educación primaria, pero creció en una familia donde sus miembros profesaban ideas liberales. El padre de ella había estudiado en la ciudad de Morelia y era de los hombres cultos de Santiago Tangamandapío; este mayor acervo cultural le ayudó a ocupar frecuentemente puestos dentro de la administración municipal. El llevaba una vida sosegada, donde la ocupación de puestos públicos y la administración de una tienda de abarrotes, le permi-

tió acrecentar su patrimonio; era reconocido entre la población como 'libre pensador', pero sin que ello implicara fricciones con los representantes del clero local. Sin embargo, con el arribo de los primeros gobiernos revolucionarios, la armonía entre su abuelo y el cura del pueblo se quebrantó, ya que este último promovió entre los pobladores un bloqueo contra las actividades económicas del primero. Ante esta situación de aislamiento, el abuelo de Laura optó por emigrar, eligiendo como punto de destino a la ciudad de Guadalajara.

Al poco tiempo de residir en esta urbe murió su abuelo, dejando a la familia en condiciones precarias debido a que las propiedades localizadas en el pueblo no pudieron venderse. Esta situación empujó al hijo mayor a laborar en una mina y a otra hija a trabajar de costurera. Con esos ingresos pudieron sobrellevar su vida, pero arrastrando mucho resentimiento hacia la Iglesia católica, porque las acciones promovidas por el sacerdote influyeron directamente en su deterioro económico. Este rencor se expresó en el incumplimiento de algunos de los rituales religiosos, como la asistencia a la misa dominical, pero sin llegar a romper todos los vínculos con esa doctrina.

María, a diferencia de sus hermanos, tuvo mayor contacto con las actividades y creencias promovidas por la Iglesia católica; a ella le pusieron sus familiares el mote de "la beata" porque ordinariamente cumplía los sacramentos, ello debido a la influencia que ejercieron unas tías que la llevaban desde pequeña a la misa dominical y a otras ceremonias religiosas.

Al poco tiempo del fallecimiento del abuelo, María contrajo nupcias con Pedro. Ambos cónyuges coincidían en muchos valores y creencias vinculados con la organización de la vida familiar y social: tanto él como ella practicaban las ordenanzas que prescribía el clero, iban a la misa dominical y cumplían con los sacramentos, pero ella, pese a su apego a los rituales católicos, no asumía algunas de las creencias promovidas por esa institución en torno a la vida de las mujeres. Las experiencias que había conocido en su juventud le habían mostrado que era saludable que las mujeres aprendieran una forma de ganarse la vida.

"Desde la niñez mi madre vio con agrado y simpatía a las mujeres profesoras, inclusive cuando ya estaba casada llevó amistad con varias mujeres que estudiaron la carrera normalista. Ella vio como algunas de ellas se quedaron viudas... y el trabajo de profesoras les sirvió para mantener a su familia" (Entrevista LOS/LM).

En esta etapa inicial del matrimonio, Pedro trabajaba en la Escuela de Artes y Oficios del Espíritu Santo. Sin embargo, el cierre de ese plantel educativo lo llevó a emigrar a la empresa periodística que publicaba el periódico *El Occidental* de Guadalajara. En ese lugar laboró el lapso que duró la Guerra Cristera: de 1925 hasta mediados de 1929. En los meses siguientes, una vez iniciada la tregua entre la jerarquía católica y los gobiernos revolucionarios, la Orden de los Salesianos regresó a esta ciudad y restableció ese plantel educativo, pero ahora con el nombre de Colegio Italiano.⁶ Enseguida pasaron a invitar a su padre a trabajar con ellos; el rápidamente asintió y dejó su anterior empleo: en ese colegio volvió a trabajar como profesor de talleres y también como encargado del uso comercial del taller de imprenta.

Esta nueva situación no duró mucho, porque los salesianos tuvieron que irse nuevamente de México. En efecto, a raíz de la radicalización de las reformas educativas emprendidas por el gobierno cardenista, este grupo religioso vio afectados sus bienes materiales. En particular, con la creación de la Escuela para Hijos del Ejército No. 4⁷ a principios de 1936, el gobierno de Jalisco procedió a incautar el edificio que servía de sede al Colegio Italiano (Ibarra y García, 2003:106).

Los directivos de ese nuevo plantel educativo le ofrecieron trabajo al papá de Laura, pero él estimó que sería una actitud desleal aceptar una proposición que venía de personas afines a un gobierno que atentaba contra los derechos espirituales y materiales de la Iglesia católica. Consentir esta invitación implicaba traicionar a sus creencias y a los amigos que le habían brindado abrigo, educación y trabajo. Pedro prefirió cerrar esa fase de su vida laboral y comenzar a trabajar por su cuenta en el oficio de la tipografía.

En esta nueva etapa disminuyeron los ingresos económicos, pero sin afectarse agudamente la forma de vida de la familia. Para ese tiempo —en 1937—, la hermana mayor de Laura terminó una carrera comercial e inmediatamente empezó a trabajar en la Asociación Ganadera. Ella no contó inicialmente con la anuencia de su padre, quien le dijo que "estaba muy joven e iba a trabajar en un lugar donde había puros hombres" (Entrevista LOS/LM). Sin embargo, el presidente de ese organismo le dijo que no se preocupara porque ella "va a ser como mi hija y la voy a cuidar igual" (Entrevista LOS/LM). Esta respuesta le dio tranquilidad y cedió a las pretensiones laborales de la hija mayor.

Su progenitor no fue muy afecto a los bienes mate-

riales, por eso vivieron algunos años en casas rentadas, pero la insistencia de su esposa y el apoyo que brindaron sus vástagos, permitió que un lote adquirido en los últimos años de trabajo con los salesianos, se convirtiera en una vivienda propia.

“Cuando todavía mi papá trabajaba en el colegio salesiano, uno de los obreros acudió a la casa a ofrecerle un terreno que había adquirido meses atrás, pero que no había podido pagar con la regularidad especificada en el convenio; él le dijo que estaba a punto de perder ese lote por incumplimiento de los pagos y que venía a ofrecérselo al mismo precio de compra; el trato que le proponía era que le pagara una parte a él y que, a su vez, mi papá siguiera pagándole al propietario original. Él no se interesó por la propuesta del trabajador, pero mi mamá insistió ‘ándale, ésta es la oportunidad de tener una vivienda’; su insistencia por fin tuvo frutos al lograr convencer a mi papá” (Entrevista LOS/LM).

La familia de Laura no pasó por momentos agudos de sobrevivencia, pese a las vicisitudes laborales de su padre, pero si careció de recursos económicos para inscribir a los hijos en opciones alternas a la educación pública.

La vida cotidiana

La organización cotidiana de la familia de Laura no era diferente a la dinámica que caracterizaba a las familias tapatías de los años treinta del siglo XX: la madre era la responsable de las actividades del hogar y el padre era el proveedor de los recursos económicos. En esta división de roles María fungía como un referente constante para sus hijos: ella asignaba los roles en el hogar y orientaba su comportamiento y se encargaba de que éstos cumplieran con los sacramentos religiosos; también los llevaba a la misa dominical y rezaba el rosario con ellos por la tarde, labor de la que eximía al hijo varón. Estos rituales formaron parte de los valores y creencias que asimilaron Laura y sus hermanos durante la socialización primaria, experiencia que mostraba la presencia de una fuerte religiosidad pero no una sujeción plena a las representaciones católicas. Este parcial desapego a lo convencional se debió a las creencias de su madre, quien no congeñaba plenamente con el papel de ama de casa y madre de familia que el clero y la tradición patriarcal asignaban a las mujeres en la sociedad.

María siempre tuvo empleadas que la ayudaban en

las labores domésticas. Ella procuró no integrar a sus hijas a estas tareas porque consideró como prioridad su asistencia a la escuela; pero al entrar a la adolescencia sí les indicó sus responsabilidades: “de aquí en adelante les toca lavar y planchar su ropa” (Entrevista LOS/LM).

Ella no les prohibía a sus hijas la participación en eventos sociales: si llegaban a invitarlas a un baile, les daba permiso pero siempre y cuando llevaran chape-rón y regresaran a una hora adecuada:

“Mi mamá nos decía –si va su hermano sí, pero ¿a qué horas van a llegar?–; él nos acompañaba, pero como ya tenía novia, nos decía –yo paso por ustedes, yo las recojo a tal hora–, con esa condición siempre nos dejaron ir a las fiestas” (Entrevista LOS/LM).

Cuando empezaron a tener pretendientes, María recurrió a las experiencias de otras personas para mostrarles lo que les pasó por incurrir en comportamientos indebidos; con esas anécdotas buscaba transmitir enseñanzas que ayudaran a sus hijas a saber cómo actuar ante las diversas circunstancias sociales. Por ejemplo, cuando tenían un novio formal les decía que observaran sus actividades, a qué se dedicaban, para saber si sabían ganarse la vida honradamente.

“Mi mamá no se entrometía en nuestra vida, sino hasta que veía que andábamos de novias, entonces sí hablaba de la persona que nos andaba cortejando: ‘ese muchacho es un holgazán, ni trabaja ni estudia, qué anda haciendo a estas horas’” (Entrevista LOS/LM).

La adolescencia de Laura y sus hermanas no se restringió a los muros del hogar, ellas tenían la anuencia de su madre para convivir con hombres y mujeres en otros espacios sociales, pero siempre acompañadas entre sí o por uno de los hombres de la familia.

La educación de los hijos

Los altibajos económicos y los temores del padre de Laura hacia la educación promovida por los gobiernos revolucionarios incidieron en la elección de los primeros planteles educativos. En ese tenor, ella recuerda que en su familia “se discutía si los hijos iban a asistir a escuelas públicas o a escuelas privadas, pero no había dinero para pagar colegios” (Entrevista LOS/LM). Al principio fueron inscritos en una escuela pública, donde estudiaron el primer año de primaria,

pero después los registraron en un colegio particular; en este sitio tampoco duraron mucho tiempo ya que el elevado costo de la colegiatura llevó a sus padres a regresarlos a una escuela pública, donde terminaron la educación primaria. Este último paso no fue dado sin antes tomar algunas providencias: temeroso de que los contenidos racionalistas promovidos por las autoridades locales afectaran las creencias religiosas de sus vástagos, su padre buscó una escuela pública que le diera garantía de que no se iban a transmitir ideas contrarias al credo católico.⁸ Así, a través de la red de amigos que tejió desde la Escuela de Artes y Oficios del Espíritu Santo, se enteró que la hermana de uno de ellos era directora de una escuela primaria. El amigo le dijo que podía tener la seguridad de que en ese plantel no se iban a enseñar conocimientos que contravinieran los principios religiosos; esta información disipó sus temores y procedió a inscribir a sus hijos en una escuela pública.

Bajo la supervisión cuidadosa de los principios que se enseñaban en la escuela primaria, sus padres inscribieron a Laura, quien estudio ese nivel educativo entre 1931 y 1937. En este lapso ya no afloraron los fuertes enfrentamientos armados entre el Estado mexicano y la Iglesia católica, pero si hubo intensas disputas ideológicas en torno a los contenidos que debían transmitirse en la escuela pública: en ese periodo destacó la modificación del artículo tercero de la Constitución política, suceso que tuvo lugar a finales de 1934, precepto donde se establecía que la enseñanza debía tener una orientación ideológica basada en el pensamiento socialista.

Esta iniciativa se vio precedida de acciones más enérgicas hacia las escuelas privadas: el gobierno estatal, en concordancia con las autoridades federales, dispuso un mayor control sobre los colegios y restringió la apertura de espacios de instrucción promovidos por miembros del clero.⁹ Todo esto desató intensas manifestaciones a favor y en contra de las acciones educativas que se promovían en la localidad.

Este ambiente de tensión en torno a la orientación de la enseñanza, permite entender los celos de una familia formada en los principios de la doctrina católica, que trató de salvaguardar la formación de los hijos del influjo de las ideas propugnadas por la doctrina socialista. Los padres de Laura buscaron opciones acordes a sus posibilidades socioeconómicas y sus creencias religiosas, asunto que lograron librar parcialmente, gracias a la simulación que se dio en las escuelas públicas en torno a la aplicación de nuevas doctrinas pedagógicas.

Ambos cónyuges cuidaron y vigilaron el tipo de enseñanza que debían recibir sus hijos en la educación primaria, pero sus opiniones empezaron a dividirse al abordar la continuidad de los estudios de las mujeres:

“Mientras mi papá decía ‘que las mujeres estudien cocina o corte de ropa, que al cabo les va a servir para cuando se vayan a casar’, mi mamá decía ‘las mujeres tienen que estudiar una carrera, porque tienen que pensar en su futuro’; era una discusión donde ninguno se callaba porque mi papá volvía a decir ‘para qué estudian tanto, si se van a casar’, pero ella volvía a insistirle ‘no tienes seguridad de que se casen y si se quedan viudas, ellas tienen que seguir adelante y criar a sus hijos y si estudian una carrera pueden seguir adelante sin muchos problemas’” (Entrevista LOS/LM).

La actitud de María facilitó a las hijas el estudio de carreras profesionales o de opciones de menor escolaridad. La mayor estudió comercio en una academia, Laura y su otra hermana terminaron la educación Normal y el varón la carrera de Medicina (Entrevista LOS/LM).

El influjo de la madre en el desarrollo de las expectativas educativas

Esta descripción permite ver las circunstancias que ayudan a Laura a superar las limitaciones sociales que la sociedad establecía para las mujeres. Así, a pesar de desarrollarse en un ambiente familiar fuertemente influido por las creencias y rituales religiosos, ella se ve interpelada por las ideas que transmite su progenitora y por la dinámica cotidiana en que se ve involucrada.

En el espacio familiar asimila ideas y vive experiencias que acercan sus inquietudes al campo de la educación. Este acercamiento se ve estimulado por las actividades cotidianas que su madre le asigna desde pequeña: “ella me decía no hagas quehacer, mejor ayúdale a tus dos hermanos a que hagan la tarea” (Entrevista LOS/LM). Esta relación generará en ella el gusto por la enseñanza, gusto que se precisará a partir de los comentarios que su progenitora proferirá acerca de las opciones educativas que tenían las mujeres de ese tiempo: “para la mujer la mejor carrera es la Normal porque sin importar si son feas o bonitas, son aceptadas para enseñar a los niños” (Entrevista LOS/LM).

Esta labor de persuasión se vio complementada

con la posición que asumió su madre en torno a la continuidad de los estudios profesionales de las hijas: ella tuvo el valor de enfrentar a su cónyuge y lograr que éste aceptara su ingreso a niveles educativos posteriores.

Todo esto muestra cómo desde la familia se rompen los designios sociales y culturales que limitaban el acceso de las mujeres a las carreras profesionales. En este ámbito aparecen fuertes tensiones entre los padres en torno a los derroteros sociales que deben seguir las hijas, tensiones donde la posición de la madre juega un papel importante en la superación de los convencionalismos que limitaban el acceso femenino a la educación. Ella, merced a su firme oposición a las creencias de su cónyuge, fungió como un factor decisivo en el ingreso de Laura a la Escuela Normal.

Notas

- 1 En el Diccionario de la Real Academia Española se define el patriarcado como “organización social primitiva en la que la autoridad se ejerce por un varón, jefe de cada familia, extendiéndose este poder a los parientes, aun lejanos, del mismo linaje.” En el Diccionario Webster (1937) se establece, en cambio, que el patriarcado es el “estado o estadio del desarrollo social caracterizado por la supremacía del padre en el clan o la familia, tanto en las funciones domésticas como religiosas, la dependencia legal de la esposa o esposas y niños y el reconocimiento de la línea de descendencia y la herencia por la vía masculina.” (Ambos diccionarios son citados por Ramos Escandón, 1992:16) Por su parte, Ramos Escandón, apoyada en los estudios antropológicos de Gerda Lerner, concibe al patriarcado como “la manifestación e institucionalización del dominio masculino sobre las mujeres y los niños en la familia y, por extensión, el dominio del hombre sobre la mujer en la sociedad como causa central de la opresión de la mujer” (Ramos, 1992:15).
- 2 En los estudios sobre identidad femenina se utiliza la tasa de natalidad y el posicionamiento femenino en torno a la educación y el trabajo, como indicadores que ayudan a resaltar la continuidad y discontinuidad de los patrones de comportamiento convencional de las mujeres. Ver Tarrés Barraza (2007). “Las identidades de género como proceso social: rupturas, campos de acción y construcción de sujetos”, en GUADARRAMA, R. y TORRES, J. L. (coords.). *Los significados del trabajo femenino en el mundo global. Estereotipos, transacciones y rupturas*. España: Anthropos/UAM, pp. 25-40.
- 3 En los Censos Generales de Población de 1930 y 1940 se muestra que la maternidad y la crianza de los hijos representaba un papel central de las mujeres, ya que la tasa de fecundidad oscilaba entre 5 y 6 hijos vivos. Asimismo, sus niveles de escolaridad y el desarrollo de actividades remunerativas eran precarios. Al inicio de 1940 sólo 5 de cada 10 mujeres sabían leer y escribir, y sólo un 7% tenía un trabajo remunerativo. Quinto Censo de Población y Sexto Censo de Población.
- 4 Ver Berger, P. y Luckman, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- 5 Con el arribo a la presidencia de la República de Plutarco Elías Calles, el 1º de diciembre de 1924, sobrevienen cambios que agudizan la relación entre el Estado mexicano y la Iglesia católica. Este mandatario viene a endurecer las posiciones anticlericales y exige a los gobiernos de las entidades aplicar con rigor los ordenamientos constitucionales que aluden a la relación con la Iglesia. En el estado de Jalisco, el gobernador José Guadalupe Zuno, aunque mantiene fuertes discrepancias con el gobierno federal y sus grupos afines, emprende la aplicación celosa de la ley. Así, para el 22 de diciembre de ese año procede a la clausura de los seminarios Mayor y Menor de Guadalajara. Para el 2 abril de 1925, amparado en el artículo 130 constitucional, envía al Congreso local un proyecto de ley que fija en 250 el número máximo de sacerdotes para esa entidad. Al mes siguiente arremete contra los planteles educativos confesionales, acción que conduce a la clausura de buena parte de ellos. (Muriá, 1982).
- 6 Este Colegio se localizaba en la cerrada de Hidalgo y Lafayette, en la ciudad de Guadalajara. (Ibarra y García, 2003).
- 7 En 1935, por acuerdo del presidente Lázaro Cárdenas, se fundó el Sistema Nacional de Escuelas Industriales Hijos del Ejército. Esta modalidad tenía como propósito “rescatar para la cultura los tesoros de la inteligencia que se hallen en las clases obreras y campesinas de México. Para ello recogen a niños notoriamente pobres pero inteligentes y sanos ya sean hijos de militares, campesinos u obreros” (SEP, 1947:29).
- 8 Si bien, desde 1923, José Vasconcelos, Secretario de Educación Pública, instaló las bases de la educación racionalista, en Jalisco fue rechazada por algunos grupos locales, como la cúpula sindical de la Confederación Regional de Obreros de México (CROM), y por los organismos seculares de la Iglesia católica. Sin embargo, con el avance de la política anticlerical de Calles, candidato electo a la presidencia de la República, se crearon condiciones en la entidad para que se implementara esta nueva propuesta pedagógica. Así, para “el 1º de septiembre de 1924 la Dirección de Educación [comunicaría] que serían los postulados del racionalismo los que normarían los programas escolares en Guadalajara” (Muriá, 1982:338).
- 9 “En agosto de 1934, la Dirección General de Educación Primaria Normal y Especial del Estado (DGEPNNE) hizo saber que no se permitiría la apertura de ningún plantel particular sin previa autorización oficial. Con

esta medida, el gobierno estatal pretendió corregir desviaciones de administraciones anteriores que habían permitido escuelas privadas sin la autorización respectiva; su clausura resultaba en extremo difícil. Desde ahora, se obligaría a los particulares a solicitar autorización antes del inicio del periodo lectivo; aquellos establecimientos que no la solicitaran serían “considerados clandestinos y por tanto sujetos a las sanciones legales correspondientes” (Yankelevich, 1997:117).

Referencias

- BERGER, P. y LUCKMAN T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- IBARRA IBARRA, S. y GARCÍA CARMONA, O. (2003). *Ochenta años de educación pública federal en Jalisco (Tomo II)*. Guadalajara: SNTE.
- MURIÁ, J. M. (1982). *Historia de Jalisco. Desde la consolidación del Porfiriato hasta mediados del siglo XX*. (Tomo IV). Guadalajara: Unidad Editorial del Gobierno de Jalisco.
- QUINTO CENSO DE POBLACIÓN (1930). México: Secretaría de la Economía Nacional/Dirección General de Estadística.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1947). *Memoria de la Secretaría de Educación Pública*. México: SEP.
- SEXTO CENSO DE POBLACIÓN (1943). Secretaría de la Economía Nacional, Dirección General de Estadística, México.
- TARRÉS BARRAZA, M. L. (2007), Las identidades de género como proceso social: rupturas, campos de acción y construcción de sujeto. En GUADARRAMA, R. y TORRES, J. L. (coords.), *Los significados del trabajo femenino en el mundo global. Estereotipos, transacciones y rupturas*. España: Anthropos/UAM, pp. 25-40.
- YANKELEVICH, P. (1997), La batalla por el dominio de las conciencias: la experiencia de la educación socialista en Jalisco, 1934-1940, en QUINTANILLA, S. y KAY VAUGHAN M. (coords.), *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 111-140.

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



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

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

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

4. Al recibir el trabajo propuesto se acusará recibo vía correo electrónico. La primera etapa de la dictaminación iniciará con la revisión por parte del editor acerca de que el manuscrito cumpla con los requisitos establecidos en estas *Normas*..., que se completen los trámites establecidos como la recepción de la carta de no conflicto de interés, y la revisión de los aspectos formales relacionados con la redacción, la presentación de datos y los aspectos señalados en el numeral 13. Si no se cumple con estos requisitos o no hay comunicación posterior al envío relacionado con el cumplimiento de los mismos, el manuscrito se dará por no aceptado como parte del proceso de evaluación. Cumplidos los requisitos antes señalados en esta primera etapa, se enviará el manuscrito para su dictaminación por parte de por lo menos tres evaluadores externos distintos (*peer review*). Una

vez dictaminado positivamente el artículo en cuestión, el fallo se hará del conocimiento del autor principal o del autor que hizo el primer contacto vía correo electrónico. El autor o autores deberán hacer constar su dirección postal, dirección electrónica, teléfono de contacto y otros datos generales de identificación.

5. Los originales de informes de investigación, ensayos y revisiones críticas tendrán una extensión máxima de 20 cuartillas, tamaño carta, incluidas las notas y las referencias bibliográficas. Las reseñas bibliográficas tendrán una extensión máxima de 2 cuartillas y deberán comentar un libro o producción editorial de reciente aparición. Las cuartillas deberán ir mecanografiadas a 1.5 espacios, utilizando la fuente times new roman o arial de 12 puntos, con un margen de 2.5 centímetros por los cuatro lados y con las páginas numeradas. No se admitirán originales que sobrepasen la extensión recomendada.

6. Para la presentación del trabajo, el autor o los autores deberán seguir las normas editoriales y técnicas expresadas enseguida: En la primera página deberá constar el título del trabajo -en español e inglés, nombre y apellidos del autor o autores en el orden en que deseen ser presentados, así como la universidad, departamento, centro o instancia donde se ha realizado el trabajo. Se debe incluir también el domicilio completo de la instancia o institución y de los autores, así como sus teléfonos, faxes y correos electrónicos, así como cualquier otro dato que facilite su localización. Se deberá incluir una carta firmada por los colaboradores donde declaren que el material presentado es original y de su autoría; que no ha sido publicado, que no está sometido a dictaminación o publicación simultánea de manera total o parcial en otro medio nacional o extranjero y que no será enviado a otro medio en tanto no se reciban los

resultados de la evaluación. Asimismo, consignarán que los colaboradores de la propuesta contribuyeron de manera significativa a la elaboración del manuscrito; y que no existe conflicto de interés para su publicación. El formato correspondiente será enviado al autor principal por correo electrónico en respuesta a la primera comunicación.

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

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

9. Los trabajos deberán ir acompañados de un resumen en español y en inglés que no debe exceder de 250 palabras, así como de una lista de 4 ó 5 palabras clave que describan el contenido del trabajo en las dos lenguas. También deberá traducirse al inglés el título del trabajo.

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

En la bibliografía, los **libros** se citarán de la siguiente manera: Apellido o apellidos del autor o autores en mayúsculas (coma), inicial/es del nombre (punto), año de edición entre paréntesis (punto), título

lo en cursivas (punto), lugar de edición (dos puntos) (se debe incluir la ciudad de edición, no el país), editorial (punto), sin consignar la razón social (Vgr. S. A., S. de R. L., etc.) Ej.: TYLER, H. (1988). *Diseño experimental*. México: Trillas.

Artículos (o capítulos de libro o partes de un tomo): Apellidos del autor en mayúsculas (coma), iniciales del nombre (punto), año de edición entre paréntesis (punto), título del trabajo en redondas (punto), título de la revista en cursivas (coma), volumen en cursivas (coma), número de la revista en cursivas (coma) y página/s (punto). Ej.: GÓMEZ, G. (1991). Métodos correlacionales sobre estudios de rendimiento escolar. *Revista de investigación educativa*, III, 6, 236-251. Los capítulos de libro deberán consignar los datos del libro total. Ej.: DÍAZ BARRIGA, Ángel (2000), Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos, en PACHECO, Teresa y DÍAZ BARRIGA, Ángel (coords.), *Evaluación académica*. México. CISE/FCE, pp. 11-31.

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

11. Toda colaboración estará subdividida por el autor en secciones, y si es pertinente, con los correspondientes títulos numerados. La redacción se reserva la inclusión o modificación de títulos, subtítulos, ladiellos, etc., por motivos de diseño y maquetación. La revista recomienda altamente el uso del formato IMRyD (Introducción, Métodos, Resultados y Discusión) Cf. Day, R. A. (2005). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*. Washington: OPS.

12. Arbitraje. Los trabajos se someterán a un proceso de evaluación ciega (*peer review*) por parte de un mínimo de tres dictaminadores de instituciones externas (es decir, diferentes a la institución del autor principal) una vez cumplidos los requisitos de la primera etapa de recepción del manuscrito, por lo que se deben evitar las referencias explícitas o tácitas a la autoría del mismo, tanto en el cuerpo del texto como en las citas y notas. El formato de dictaminación también prevé un apartado de normas éticas de elaboración del trabajo científico cuyo resultado puede ser determinante.

13. Una vez dictaminado positivamente el artículo, el autor o autores cubrirá(n) una cuota de pago de derechos de publicación. La cuota tomará la forma de una donación sobre la cual *no se expedirá recibo o documento y*

será utilizada íntegramente para los costes de evaluación, diseño y diagramación del número en que aparezca el artículo.

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

15. La dirección y redacción de la *Revista de Educación y Desarrollo* no se hacen responsables de los puntos de

vista y afirmaciones sostenidas por los autores. No se devolverán originales. 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 obra de buena fe y, por tanto, no se hace responsable del manejo doloso de información por parte de los autores ni, en su caso, el posible daño a terceros. El envío de los manuscritos supone la aceptación de todas las cláusulas precedentes.