

Revista de EDUCACIÓN y DESARROLLO

Centro Universitario de Ciencias de la Salud
Universidad de Guadalajara

Número 55 / Octubre-diciembre de 2020

ISSN: 1665-3572

Revista de Educación y Desarrollo | Número 55 | Octubre-diciembre de 2020

Psicoanálisis a distancia con niños: Propuesta de un modelo de psicoterapia

Desempeño de universitarios en tareas de recuerdo libre

Inteligencia emocional percibida y autoconcepto en estudiantes de bachillerato

Herramientas para el análisis crítico del Máster en Profesorado del Estado español

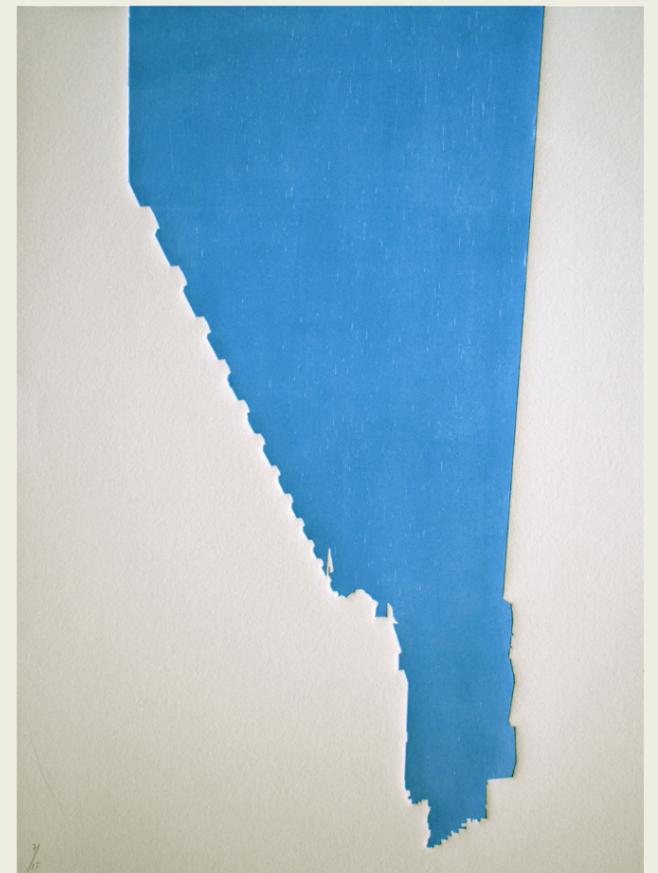
Fortalecimiento del liderazgo estudiantil y docente en la educación superior en instituciones mexicanas

Encuesta de Satisfacción de Alumnos de programas de posgrado

La trayectoria laboral de los egresados de un Doctorado Interinstitucional en Psicología

Posgrados profesionalizantes o en investigación: consideraciones de su desarrollo en México

El abandono en la vejez. Representaciones sociales en personas adultas mayores



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Dr. Ricardo Villanueva Lomelí
Rector General

Dr. Héctor Raúl Solís Gadea
Vicerrector Ejecutivo

Mtro. Guillermo Arturo Gómez Mata
Secretario General

CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA SALUD

Dr. en C. José Francisco Muñoz Valle
Rector

Mtro. Rubén Alberto Bayardo González
Secretario Académico

Mtra. Saralyn López y Taylor
Secretaria Administrativa

Comité científico editorial:

MÉXICO

Centro Universitario de Ciencias de la Salud UdeG

Mtra. Irma Susana Pérez García (CUCS)

Dra. Maritza Alvarado Nando (CUCS)

Universidad Virtual UdeG

Mtra. Ana Rosa Castellanos Castellanos

Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades UdeG

Dr. Ricardo Romo Torres (CUCSH)

Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño UdeG

Dr. Luis Vicente de Aguinaga Zuno (CUAAD)

Universidad Veracruzana

Dra. Alma Vallejo Casarín

Universidad Autónoma de Baja California

Dra. Graciela Cordero Arroyo

Consultor independiente

Mtro. Manuel Moreno Castañeda

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 55 / Octubre-diciembre de 2020. ISSN: 1665-3572

Director y editor general:

Baudelio Lara García

Asistentes de dirección:

Juan Bernardo López Cuéllar / Karla Alejandra Díaz Lara

Mesa de redacción:

Fabiola de Santos Ávila / Raúl Romero Esquivel /
Jorge Martínez Casillas



Asesor artístico:

Víctor Ortiz Partida

Asesora en difusión:

Patricia Yokogawa Teraoka

Asesoría jurídica:

Pedro Chávez Gómez

Asistente administrativa:

Ma. Teresita H. Quijas Ibarra

Revista de Educación y Desarrollo. Año 14, número 4, Octubre-diciembre de 2020. http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/ Es una publicación trimestral publicada por el titular de la reserva de derechos al uso exclusivo con el apoyo del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara, situada en Sierra Nevada 950, puerta 16, edificio "H", primer nivel. Guadalajara, Jalisco, México. CP 44340. Tel. 10585200, ext. 33011. Editor responsable: Baudelio Lara García. E-mail: baulara@yahoo.com

Este número se publica en colaboración con el Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara.

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

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

Todos los artículos publicados son sometidos a arbitraje por 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.

Reserva de derechos al uso exclusivo: 04-2002-062713040000-01; ISSN: 1665-3572, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derecho de Autor. Licitud de Título y Contenido en trámite. Diseño y diagramación: ViteArte. Ejército Nacional Mexicano 458-2. Polanco V Secc., Alcaldía Miguel Hidalgo, 11560. Ciudad de México. Se terminó de imprimir el 20 de septiembre de 2020, tiraje de 1000 ejemplares.

Contenido / Summary

Presentación / Introduction	5
<hr/>	
Artículos originales / Original articles	
— Psicoanálisis a distancia con niños: Propuesta de un modelo de psicoterapia [Online Child Psychoanalysis: Proposal of a Psychotherapy Model] Alejandro de Jesús Villegas-Cisneros	9
— Desempeño de universitarios en tareas de recuerdo libre: efectos de variables implicadas durante la codificación [Performance of University Students in Free Memory Tasks: Variable Effects Involved During Coding] Argendis Osiel Sanchez-Anastacio, Oscar Alejandro Guzmán-León, Soraya Zavala-Suárez, Tania Zulema Reynosa-Cortés, Erika Álvarez-Álvarez y Adriana Patricia González-Zepeda	21
— Inteligencia emocional percibida y autoconcepto en adolescentes estudiantes de bachillerato [Perceived Emotional Intelligence and Self-Concept in Adolescent High-School Students] Eduardo Carrillo-Ramírez, Germán Pérez-Verduzco, Francisco Augusto Laca-Arocena y Alejandro Cesar Antonio Luna-Bernal	33
— Herramientas para el análisis crítico del Máster en Profesorado del Estado español [Tools for Critical Analysis of the Master in Teaching in the Spanish State] Antonio Nadal-Masegosa	41
— Fortalecimiento del liderazgo estudiantil y docente en la Educación Superior: revisión crítica de avances y limitaciones en las instituciones mexicanas [Strengthening of Students and Teachers Leadership in Higher Education: a Critical Review of Progress and Limitations in Mexican Institutions] Cap. Óscar Jiménez-Velázquez	51
— Encuesta de Satisfacción de Alumnos de programas de posgrado de un centro universitario en el área de ciencias de la salud [Student Satisfaction Survey of Graduate Programs of a University Center in the Area of Health Sciences] Baudelio Lara-García, Carmen Rodríguez-Rodríguez y Karla Alejandra Díaz-Lara	63
— La trayectoria laboral de los egresados de un Doctorado Interinstitucional en Psicología [The Labour Trajectories of Graduates from an Interinstitutional Doctorate in Psychology] Erika Yadira Macías-Mozqueda y María Gabriela Luna-Lara	75

➤ Posgrados profesionalizantes o en investigación: consideraciones de su desarrollo en México [Professionalizing or Investigation Postgraduate Studies: Considerations of their Development in Mexico] Milton Carlos Berzunza-Criollo	85
➤ El abandono en la vejez. Representaciones sociales en personas adultas mayores de la ciudad de Morelia, México [The Abandonment in the Old Age. Social Representations in Elderly Persons of Morelia, Mexico] Júpiter Ramos-Esquivel y Adriana Marcela Meza-Calleja	91
<hr/>	
Normas para la recepción de colaboraciones en la Revista de Educación y Desarrollo	103

Presentación

En esta edición, a partir de la revisión de los fundamentos teóricos y técnicos del método psicoanalítico de tratamiento, Villegas-Cisneros presenta la propuesta de un modelo de psicoterapia psicoanalítica a distancia para niños. Su objetivo es solventar las necesidades de atención en el seguimiento psicoterapéutico que se encuentran parcialmente inhabilitadas para esta población, como consecuencia de la crisis sanitaria relacionada con el Covid-19. Parte de una revisión de la conceptualización teórica del juego propuesta por Donald Winnicott para determinar los alcances y limitaciones de la técnica del juego libre, como adecuación del método psicoanalítico de libre asociación, aplicada a este modelo. Concluye que el modelo es viable, pertinente y sostenible, siempre que se apegue a los fundamentos del método.

Sánchez-Anastacio y colaboradores estudiaron el desempeño de estudiantes universitarios en tareas de recuerdo libre. Para evaluar el efecto conjunto tanto de la modalidad de presentación de los estímulos a codificar (aislada vs. con distractores), así como el nivel de procesamiento de información implicado al analizar estructural y/o semánticamente palabras presentadas como estímulos, sobre el desempeño en tareas de recuerdo libre, se recurrió a un diseño factorial. Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas entre ciertas combinaciones de las condiciones experimentales, las cuales se discuten en términos de su pertinencia teórica.

Carrillo-Ramírez y cols. se propusieron analizar la relación entre la inteligencia emocional percibida y el autoconcepto en una muestra de adolescentes bachilleres. A través del Listado de Adjetivos para la Evaluación del Autoconcepto y el Cuestionario de Inteligencia Emocional Percibida encontraron que las tres dimensiones de la inteligencia emocional percibida (atención emocional, claridad de sentimientos y reparación emocional) predicen positivamente puntajes de autoconcepto. Se discuten estos resultados resaltando la importancia de fortalecer programas de desarrollo de habilidades socioemocionales en la escuela.

En el Estado español, el Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional e Idiomas (MAES) es la credencial habilitante para impartir las enseñanzas que su título indica, lo que se traduce en un curso académico de unos meses de duración para personas que, en su inmensa mayoría, no recibieron formación académica inicial alguna sobre educación o pedagogía. Nadal-Masegosa analiza las características y contradicciones de este programa poniendo énfasis en la relación entre teoría y práctica y reflexiona sobre los retos de la habilitación y legitimación de la capacidad profesional docente.

Partiendo del supuesto que a lo largo de las primeras dos décadas del siglo XXI, el tema del liderazgo estudiantil y docente ha sido impulsado de manera

prioritaria en numerosas instituciones de educación superior en México, con el objetivo de formar egresados que no solo sepan desempeñarse profesionalmente, sino que también se conviertan en líderes que promuevan la innovación y la creatividad, Jiménez-Velázquez analizó los principales cambios que se han presentado en los planes de estudio, modelos de enseñanza aprendizaje y otros aspectos organizacionales orientados a promover distintos tipos de liderazgo positivo, vanguardista y con perspectivas de futuro en diversos campos (laboral, social, científico-tecnológico, ambiental y humanista, entre otros). Su trabajo muestra los avances y las limitaciones que han tenido dichos cambios en el fortalecimiento del liderazgo estudiantil y docente en algunas de las más importantes IES nacionales, y concluye que la generación de líderes sigue siendo un aspecto pendiente en la educación superior mexicana.

Lara-García, Rodríguez-Rodríguez y Díaz-Lara valoran la satisfacción de los alumnos de posgrado sobre diversos aspectos de la formación como el plan de estudios, técnicas de enseñanza-aprendizaje, experiencia docente, líneas de generación y aplicación del conocimiento e infraestructura y apoyos en 17 programas de posgrado. Concluyen que el instrumento aplicado, la Encuesta de Satisfacción de Alumnos de Programas de Posgrado del Centro Universitario de Ciencias de la Salud, produjo información específica sobre aspectos que pueden ser mejorados y que las respuestas se ubicaron de manera preferencial en las opciones más favorables del cuestionario.

Macías-Mozqueda y Luna-Lara examinaron las condiciones laborales y el tipo de trayectoria laboral de los egresados de un doctorado interinstitucional en Psicología inscrito en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad en México. Se comparan la movilidad entre los empleos, los beneficios laborales y la pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores, entre otros aspectos, como consecuencia de obtener el grado en las distintas generaciones; asimismo, se identificaron diferencias importantes a partir del tipo de contrato e institución en la que laboraban antes de ingresar al doctorado.

Berzunza-Criollo expone algunas consideraciones en torno a la situación del posgrado en México, principalmente en el nivel doctoral. Caracteriza su desarrollo tanto histórico como disciplinar de manera breve, lo que le permite formular una opinión crítica con respecto a un rasgo central de su estructura, a saber, la orientación profesionalizante o hacia la investigación de los programas.

Ramos-Esquivel y Meza-Calleja estudiaron el abandono y la vejez desde su representación social en personas adultas mayores buscando profundizar en la forma cómo se construye el abandono a nivel psicosocial en un grupo de personas adultas mayores de la ciudad de Morelia en el estado de Michoacán, México. Por medio de un cuestionario, entrevistas grupales y entrevistas a profundidad, sus resultados muestran que el abandono se asocia a la falta de apoyo, diálogo y atención por parte de la familia, principalmente de las hijas e hijos. Además, se identificó una relación estrecha entre el abandono y la vejez, en la que ambas representaciones aportan elementos para su mutua definición.

La imagen de portada es cortesía del artista Joao Rodríguez (Empalme, Sonora, 1974). Se trata de *Caminar viendo el cielo III* (Xilografía, 40 x 30 cm) pieza de la serie del mismo nombre que tiene como antecedente un viaje a La Habana, Cuba. La serie se basa en técnicas creativas como el caminar y la apropiación de los perfiles arquitectónicos y naturales del lugar. Joao Rodríguez cuenta con una treintena de exposiciones individuales y más de 50 colectivas en ciuda-

des como Guadalajara, Ciudad de México, Culiacán, Oaxaca, Aguascalientes, Puerto Vallarta, León, Monterrey, Zacatecas, Hermosillo y Morelia en México, así como Paraiba en Brasil, Rosario en Argentina, La Habana en Cuba, Kyoto en Japón, Ourense en España, New York y Miami en Estados Unidos. Su obra está incluida en colecciones públicas y privadas en México, Brasil, Cuba, España, Japón y Argentina.

Psicoanálisis a distancia con niños: Propuesta de un modelo de psicoterapia

ALEJANDRO DE JESÚS VILLEGAS-CISNEROS¹



Resumen

Se presenta la propuesta de un modelo de psicoterapia psicoanalítica a distancia aplicada a niños, a partir de la revisión de los fundamentos teóricos y técnicos del método psicoanalítico de tratamiento, con el objetivo de solventar las necesidades de atención en el seguimiento psicoterapéutico que se encuentran parcialmente inhabilitadas para esta población, como consecuencia de la crisis sanitaria que a nivel mundial ha repercutido el COVID-19. Se parte de una revisión de la conceptualización teórica del juego propuesta por Donald Winnicott para determinar los alcances y limitaciones de la técnica del juego libre, como adecuación del método psicoanalítico de libre asociación, aplicada a este modelo. Se concluye que el presente modelo es viable, pertinente y sostenible, siempre que se apegue a los fundamentos del método, como se sugiere en este trabajo y considere la singularidad de cada caso; se advierte, no obstante, sobre algunas circunstancias en las que estará limitado o contraindicado.

Palabras clave: Psicoanálisis a distancia con niños, Psicoanálisis infantil, Psicoterapia infantil a distancia.

Online Child Psychoanalysis: Proposal of a Psychotherapy Model

Abstract

Presented here is the proposal for a model of online psychoanalytic psychotherapy applied to children, based on a review of the theoretical and technical foundations of the psychoanalytic method of treatment, with the objective of solving the needs of attention in the psychotherapeutic follow-up that are partially suspended for this population, as a result of the global health crisis that the COVID-19 has impacted. It is based on a revision of the theoretical conceptualization of the playing proposed by Donald Winnicott to determine the scope and limitations of the "spontaneous play" technique, as an adaptation of the psychoanalytic method of free association, applied to this model. It is concluded that this model is feasible, relevant and sustainable, provided that it adheres to the fundamentals of the method, as suggested in this paper and consider the uniqueness of each case, noting, however, some circumstances in which it will be limited or contraindicated.

Key Words: Online Child Psychoanalysis, Child Analysis, Online Child Psychotherapy.

Recibido: 9 de junio de 2020
Aceptado: 21 de julio de 2020
Declarado sin conflicto de interés

¹ Instituto Psicoanalítico Infantil Fort-Da, A. C. Guadalajara, Jalisco. institutofort-da@hotmail.com

El presente trabajo contó con la valiosa colaboración de la Mtra. Fabiola Macías Espinoza en la asistencia en redacción y edición técnica y de Francisco Daniel Salinas Cisneros, en la edición y traducción al inglés, a quienes el autor agradece profundamente.

Introducción

La epidemia mundial provocada por la propagación del COVID-19 en 2020, ha traído consigo un inevitable y radical cambio en nuestro actual estilo de vida, suscitando consecuentemente un demandante esfuerzo de transformación y adaptación.

El perjudicial impacto de esta emergencia sanitaria, que se extiende a otros ámbitos sociales como el laboral, económico, político y educativo, se ve reflejado también en el campo de la salud mental, pues los servicios de psicoterapia tuvieron que ser total o parcialmente inhabilitados, dejando en suspensión los procesos terapéuticos de niños, adolescentes y adultos a partir del confinamiento obligatorio. No obstante, por parte de algunos profesionales o instancias de la Salud Mental, tanto a escala institucional como particular, se están realizando las adecuaciones pertinentes para seguir brindando atención a distancia en el seguimiento de sus pacientes, desde distintos modelos de la psicoterapia, entre ellos el psicoanálisis.

La psicoterapia psicoanalítica a distancia ya ha sido implementada en casos en los que al paciente o al terapeuta les resulta difícil acudir a un espacio en común, que sea además lo suficientemente neutral y que cumpla con los requisitos del encuadre o contrato establecido. Para este efecto se han propuesto adecuaciones técnicas desde distintas perspectivas teóricas del psicoanálisis, como las aportaciones sobre el psicoanálisis por teléfono de Fink (2011) o las reflexiones sobre la viabilidad del psicoanálisis a distancia de Carlino (2010), sin mencionar la validación que otorgó la Asociación Internacional de Psicoanálisis (IPA) al modelo de intervención psicoanalítica a través de Skype y por teléfono en casos excepcionales, declarada en el 46° Congreso de Psicoanálisis (2009), entre otros, que han permitido solventar algunas de las necesidades antes descritas. No obstante, cuando se habla del tratamiento psicoanalítico a distancia con niños, las cosas se vuelven complejas, puesto que nos enfrentamos con una serie de limitaciones que pudieran dificultar su práctica que van, desde el uso del espacio y los materiales necesarios, hasta algunas consideraciones de la técnica como la transferencia, la neutralidad, la atención flotante, entre otras. Por lo anterior, se presenta aquí una propuesta de sistematización y protocolización de la técnica psicoanalítica aplicada al tratamiento de niños usando los recursos tecnológicos de comunicación, partiendo de una revisión general de los fundamentos del método y la téc-

nica psicoanalítica que nos permita realizar las adecuaciones más pertinentes para este fin.

El método y la técnica

Ya desde 1932 Melanie Klein establecía en *El psicoanálisis de niños*, que la diferencia entre el método de análisis de adultos y el que ella proponía para niños era solamente de técnica y no de principios, puesto que “el análisis del juego libre permite el análisis de la situación de transferencia y resistencia, la supresión de la amnesia infantil, de los efectos de la represión, así como el descubrimiento de la Escena Primaria” (Klein, 1932:18), tal como en el método aplicado a adultos, por lo tanto, la técnica es susceptible de adecuarse a las condiciones necesarias para llevarse a cabo, a saber y en el caso de la propuesta kleiniana, al funcionamiento mental del niño y sus particulares formas de comprender el mundo, siempre y cuando el método psicoanalítico de libre asociación quede inalterado. Por consiguiente, es posible pensar en un modelo de psicoanálisis de niños a distancia siempre y cuando se mantenga la técnica del juego libre, como adaptación del método psicoanalítico de libre asociación.

Esto abre ahora la dimensión, un tanto demandante pero necesaria, de establecer criterios para determinar cuándo una actividad deja de ser un juego y particularmente, en qué momento un juego deja de ser libre. Pero comencemos retomando antes las conceptualizaciones que desde la teoría psicoanalítica se han hecho sobre el juego.

Consideraciones sobre el juego

Por supuesto que habrá necesariamente que remitirse a Donald Winnicott (1985), cuando se trata de abordar las consideraciones teóricas en torno al juego y es que, a pesar de que Melanie Klein estableció las bases de la técnica del juego libre aplicado a la clínica psicoanalítica infantil (1932), sus contribuciones, tal como el mismo Winnicott señala, se centraron solamente en el uso del juego y no en su conceptualización como experiencia en sí misma. Por esta razón, el autor distingue entre el sustantivo *juego* y el verbo *jugar*, destinando este último concepto al fenómeno que aquí nos ocupa y que se extiende, de hecho, al quehacer clínico también con pacientes adultos.

Para Winnicott (1985), el jugar es una experiencia que se desarrolla en medio de una zona intermedia, es un concepto fronterizo entre registros; en sus orígenes constitutivos se establece como una posibilidad

(potencial, en palabras del autor) entre la madre y el bebé, posibilidad de responder ante el “ir y venir” de esta interacción con la manipulación omnipotente de los objetos, estableciendo así una relación recíproca y significativa entre los que corresponden al mundo interno y los de la realidad exterior. En adelante, una vez constituida dicha capacidad, se pone en marcha ahí donde un sujeto es capaz de transitar entre su mundo interno (fantasías, pensamientos, deseos, sueños, etc.) y el externo (los objetos concretos de la realidad compartida) para crear una experiencia.

Es muy importante resaltar la cualidad de transitividad que define al jugar, pues así podremos identificarle fácilmente; en otras palabras, jugar quiere decir poder “ir y venir” entre registros: entre la fantasía y la realidad, el yo y el otro, lo mío y lo tuyo, el adentro y el afuera, etc. Permanecer siempre en un solo registro, cualquiera que sea, sin la posibilidad de interacción, diferenciación e intercambio, implica que el juego se detenga y comience a ser otra cosa. Por ejemplo, si un niño pasa demasiado tiempo en el mundo de la fantasía (su mundo interno), perderá poco a poco el interés en la realidad compartida con los demás, ensimismándose en las gratificaciones que ha encontrado ahí en sustitución de lo que no pudo admitir allá afuera; de esta forma, la cualidad placentera del juego quedaría superpuesta a la de vinculación y se convertiría en una experiencia autoerótica y en ciertos casos compulsiva, que correspondería más con la función subyacente a las fantasías masturbatorias que para Winnicott se contraponen al jugar, a diferencia de la opinión de Melanie Klein (1985). Por el contrario, el niño que no admite la fantasía durante el juego para sustituir provisionalmente la realidad verá que pronto ésta le será muy demandante, pues lo que realiza es tan sólo una transcripción de la misma, sin la posibilidad de alivio que proporciona el control omnipotente de los objetos. En este caso, el niño está imitando un aspecto de la realidad, pero no jugando.

Durante mi experiencia a lo largo de varios años como psicoanalista infantil, he corroborado la necesidad de contar con indicadores que permitan identificar en qué momento un juego deja de considerarse como tal para convertirse en cualquier otra experiencia de interacción con los objetos. Así, partiendo de las contribuciones teóricas antes descritas y echando mano de múltiples observaciones clínicas y de otros contextos, he podido advertir que un juego deja de serlo cuando:

1. Es impuesto por alguien más, llámese participante u observador, pues el juego debe definirse por su

carácter libre y debe además responder a una invitación, no a una obligación. El juego debe admitir siempre flexibilidad en sus acuerdos y concesiones, sin las cuales no podría llevarse a cabo y estar abierto siempre a las propuestas y opiniones de sus participantes, pues se apoya sobre todo en un consenso.

2. Nada se preserva. Esto se relaciona con el hecho de que los objetos con los que se interactúa durante el juego representan aspectos tanto internos como externos de la realidad y si dicha actividad se centra exclusivamente en la destrucción y la violencia, sin la posibilidad además de la reparación, las ansiedades y angustias persecutorias surgirán amenazando la integridad del yo, pues éste se percibirá como indiferenciado de los objetos atacados, por lo que el juego indiscutiblemente se interrumpirá.
3. Deja de ser fuente de placer. El juego, para que se lleve a cabo, debe mantener cuotas soportables de placer y no permitir, por otro lado, que éste domine toda la escena, de tal manera que se excluyan otros criterios que lo definen, como se mencionaba anteriormente. Si alguno de los participantes comienza a sentirse incómodo o deja de disfrutar el juego, se puede sugerir su modificación en acuerdo con todos para cumplir así el primer criterio, de lo contrario se debe respetar la decisión de abandonarlo sin ningún tipo de recriminación o represalia. Si los participantes que siguen jugando pasan por alto este criterio, dicha actividad deja de considerarse un juego.
4. Se corre algún riesgo. Si la integridad del yo se ve amenazada tanto en sus aspectos reales como imaginarios, es decir, si existe riesgo de que alguien resulte lastimado en cualquier sentido (física o psicológicamente) o si la escena del juego se ve dominada por fantasías sádicas y violentas sin la posibilidad de contenerlas o elaborarlas, tal como se explica en el punto 2, el juego debe detenerse o replantearse. Este criterio debe extenderse a todo ser vivo en riesgo por o como consecuencia del juego, sea que forme parte o no forme parte del mismo.
5. No se produce la experiencia de crear. Esta es una de las cualidades más importantes del juego y hace referencia a la posibilidad de transitar entre registros, tal como lo señalamos más arriba partiendo de la propuesta de Winnicott, sólo así puede constituirse el proceso de la creatividad, que es la premisa y fundamento del juego.

Quisiera ahora detenerme un poco en el último criterio del jugar, que tiene que ver con el proceso creativo y la capacidad de transitar entre el mundo interno y el externo, porque me parece que nos será de mucha utilidad al momento de identificarle dentro de una u otra interacción que surja durante la sesión de análisis. Por ejemplo, si un niño permanece sin jugar durante los primeros minutos de la sesión porque no se le ha ocurrido nada y después de un rato de estar en silencio se le ocurre espontáneamente algo, podríamos, bajo estas premisas, considerar que el proceso del jugar ha iniciado desde el momento en que comenzó la sesión (o incluso desde antes), puesto que el tiempo en silencio sirvió como zona intermedia entre el mundo interno del niño (que requirió de dicho repliegue provisional) y el mundo externo compartido con el terapeuta, para desplegar el juego. Por ende, incluso un “estar con el otro en silencio” puede formar parte del jugar, puesto que de esta forma “se prepara el terreno para lo que sigue”, por así decirlo. Esto es muy común en la clínica con niños y con adultos y por supuesto que aparecerá con mayor frecuencia en la modalidad a distancia, sobre todo si se trata de pacientes nuevos, puesto que muchos elementos propios de un espacio de juego tradicional se habrán modificado y necesariamente se va a requerir de un tiempo de “silencio” para prepararse.

La técnica del juego libre

Ya que se habla de silencios, me parece pertinente abordar en este punto lo concerniente al juego libre, que finalmente es la técnica con la que se seguirá trabajando en esta modalidad, como adaptación del método de libre asociación que debe mantenerse. Digo a propósito de los silencios porque es muy común que algunos analistas, angustiados por los espacios de silencios que surgen entre ellos y su pequeño paciente, hacen por intervenir prematuramente con alguna sugerencia de juego, descuidando y comprometiendo la regla fundamental, la de abstinencia e incluso el *timing* del paciente, que requiere de un momento de comunicación con su mundo interno para preparar cualquier despliegue libidinal hacia el mundo exterior.

Hay que tener en cuenta la importancia del carácter espontáneo y libre del juego, evitando caer en cualquier tipo de dirección en el mismo, a menos que sea absolutamente necesario, como es el caso de niños con montos considerables de ansiedad que presentan resistencia a jugar (regularmente porque aca-

ban de iniciar su análisis y el espacio de trabajo no se ha tornado seguro) o en niños con inhibiciones importantes en el juego, en cuyos casos se puede sugerir algún juego para establecer la relación transferencial o simplemente para enseñar a jugar. Winnicott (1985) nos recuerda que “(...) cuando el juego no es posible, la labor del terapeuta se orienta a llevar al paciente, de un estado en que no puede jugar a uno en que le es posible hacerlo” (pág. 61). Para ello, se puede acudir a recursos como *el juego del garabato* que el mismo autor propone, con ciertas adaptaciones para usarlo a distancia.

Por otro lado, si el niño decide solamente hablar durante la sesión, habremos de considerar dicha producción también como parte de la experiencia del jugar, siempre y cuando se cumplan los criterios de transitoriedad antes propuestos, ya que en palabras de Winnicott: “La psicoterapia [sea con niños o con adultos] se da en la superposición de dos zonas de juego: la del paciente y la del terapeuta. Está relacionada con dos personas que juegan juntas” (ibíd.). Esto quiere decir que no se requiere necesariamente del juego (en el sentido kleiniano) o de la manipulación de los juguetes para que se despliegue la experiencia del jugar. Para muchos niños atendidos bajo la modalidad a distancia será más cómodo interactuar de esta forma con el terapeuta, sobre todo si se trata de niños que están por entrar en la preadolescencia y con mayor razón si no se cuenta con el recurso visual de una videollamada y la comunicación es por teléfono. De hecho, veremos cómo la relación transferencial estará sujeta a modificarse también de acuerdo con las nuevas condiciones del marco analítico de la modalidad en línea, en la que puede faltar el soporte libidinal de la mirada y el cuerpo en lo Real (en algunos casos) del analista.

El marco analítico, soporte de la transferencia

El marco o encuadre analítico, ese conjunto de reglas y acuerdos establecidos entre el analista, su pequeño paciente y sus padres para llevar a cabo el proceso de análisis, constituye también las condiciones para la instauración de la transferencia, proceso sin el cual sería imposible llevarle a cabo. En la modalidad a distancia el marco necesariamente tendrá que modificarse, teniendo como principal consecuencia una adecuación a su vez de las reglas para el uso de un espacio que no corresponde al del consultorio o la sala de juegos, junto con los juguetes y materiales disponibles, para poder llevar a cabo la psicoterapia.

Por lo demás, otros de sus elementos podrán mantenerse tal como se establecen en su formato clásico, a saber, el día y hora fijados para la sesión, su periodicidad, avisos de cancelación, inasistencias y el pago.

Como comentario adicional habrá que señalar la importancia de no modificar en lo posible los acuerdos que ya se habían establecido con el niño y sus padres, para los casos en que se fueran a retomar pacientes bajo este modelo. Por ejemplo, con relación con el pago, hay que precisar que el costo de la sesión no debiera variar en función de la adaptación de una nueva modalidad de psicoterapia, pues su valor y efectividad siguen siendo los mismos. Lo que sí tendrá que modificarse inevitablemente será su forma de cobertura que, al no ser "mano a mano", deberá suponer algunas consecuencias a nivel de la transferencia. Se sugiere también que el horario y día fijados para la sesión sean los que ya se habían acordado previamente con el paciente y sus padres.

En realidad, la modificación del marco no implica un problema en sí mismo, puesto que de cualquier forma debe poseer siempre la cualidad de flexibilidad para adecuarse a las condiciones particulares de cada paciente y cada experiencia de análisis. En palabras de Annie Anzieu (2001), quien retoma a Bleger (1966): "(...) cuando no se modifica nada en sus modalidades procesuales es que se ha convertido en el depósito de las partes psicóticas del paciente. (...) Pero en los casos menos graves, la regularidad del ritmo de las sesiones y la continuidad de la presencia acogedora del analista reactiva, según Winnicott, algo de la preocupación materna primaria" (Anzieu, 2001:36). Es decir que, en cada caso, el marco analítico puede volverse un sostén de los aspectos más primitivos del yo o brindar la sensación de una suerte de "continuidad existencial", en su cualidad de estabilidad o incluso volverse un soporte eficaz de las exigencias superegoicas, si se sabe alternar con cierta flexibilidad para aliviar las tensiones provocadas por fantasías persecutorias. A pesar de lo anterior, las adecuaciones particulares en el marco para la modalidad a distancia, sí que nos implicarán replantear cuidadosamente las consecuencias que podamos advertir en otros elementos técnicos que son también fundamentales para sostener el dispositivo analítico.

El espacio de juego y la transferencia

Uno de los aspectos técnicos que será susceptible de verse comprometido es el de la transferencia pues en la modalidad a distancia tanto analista como

paciente deberán ponerse en contacto desde sus propias casas, compartiendo así un poco de su intimidad. A pesar de que el espacio de la casa destinado para la terapia pueda adaptarse, tal como se sugiere a los padres en el protocolo propuesto más adelante, es probable que encontremos aun así dificultades en los elementos transferenciales tan necesarios para que el niño pueda proyectar sus aspectos internos, dado que dicho espacio no será lo suficientemente neutro. Lo mismo respecto al uso de los juguetes y materiales que son del niño, pues difícilmente cumplirán las mismas funciones proyectivas y de soporte de los componentes libidinales y agresivos de la transferencia como lo hacen los juguetes del consultorio por sus características de neutralidad. Fue por esta razón que Melanie Klein decidió dejar de visitar a sus pequeños pacientes en sus domicilios. En cualquier caso, se podrá trabajar en la habitación del niño y con sus juguetes si no hay otra opción, teniendo en cuenta las dificultades transferenciales que pudieran surgir.

Ya se sea que se trate de su habitación o cualquier otra área de la casa, es muy probable que el niño evidencie en algún momento el deseo de mostrar y compartir al analista su espacio personal (por ejemplo, mostrando a la cámara sus juguetes, su cuarto y toda su casa, incluidos familiares y amigos), como parte de las fantasías que encontramos tan frecuentemente de hacernos parte de su vida diaria y de preservar para sí una parte de la experiencia del análisis. Claro está que en estos casos se le debe explicar al niño por qué no es posible acceder a sus deseos e interpretar además el contenido subyacente de estas fantasías. No obstante y considerando el carácter excepcional de esta nueva modalidad, será imposible restringir del todo el que el niño pueda exhibir parte de su espacio personal al terapeuta y, si esto ocurre, basta con señalar al niño que advertimos su emoción de poder mostrarnos estos aspectos de su vida personal que son valorados por él, así como su fantasía de hacernos parte de los mismos, sin descuidar las interpretaciones pertinentes en caso de que esto repercuta en el establecimiento de resistencias.

Por lo anterior, deberemos ser cuidadosos en especificar de antemano, tanto al niño como sus padres, las reglas y acuerdos a seguir del marco analítico con todo y sus modificaciones para esta modalidad, resaltando la importancia que hay en torno a la privacidad y confidencialidad de su tratamiento. A propósito de este último aspecto, el de la confidencialidad, y a pesar de que el niño esté enterado de que todo lo que se trate en su sesión quedará a resguardo

del terapeuta, habremos de esperar que surjan o se amplifiquen, en algunos casos, fantasías de contenido paranoide al percibirse más cercana y real la posibilidad de que los padres escuchen o vigilen “a través de las paredes”, por lo que se deberán tomar en cuenta al momento de interpretar la resistencia.

En este punto me parece que no está por demás señalar aquí la pertinencia de que el analista sea cuidadoso de no mostrar por la cámara demasiado de su espacio personal, para resguardar en lo posible la neutralidad tan necesaria en un contexto de psicoterapia y la posibilidad de que pueda desplegarse la situación de transferencia sin demasiadas resistencias. No obstante, incluso si el terapeuta resguarda en lo posible que el niño tenga acceso a mirar su espacio personal o utiliza solamente el audio para este fin, el niño albergará de cualquier forma fantasías respecto a la intimidad de su terapeuta, mostrándose interesado por saber, ya sea que lo demuestre abiertamente o no lo demuestre, y ello repercutirá en la relación transferencial establecida, provocando una serie de respuestas en el niño tanto a nivel consciente como inconsciente, a saber: resistencias (al encontrarse más interesado en la vida privada del analista que en sus propios conflictos); celos (al fantasear con cualquier tercero que comparta el espacio del analista, aunque no se observe o se sepa nada al respecto); envidia (al considerar el espacio privado del analista como fuente de goce al cual no tiene acceso) y otras tantas más que puedan surgir y que deberemos considerar para el trabajo de interpretación.

La mirada y la voz como soportes sustitutos del cuerpo

Sabemos bien el valor inestimable que estas dos funciones comportan para los procesos constitutivos del ser humano y el papel que juegan en su sostenimiento libidinal; asimismo, se vuelven recursos fundamentales en la posibilidad de elaboración que implica el proceso de psicoterapia, sobre todo cuando se trata del trabajo con niños, en los que se vuelven casi indispensables.

A diferencia del análisis con adultos, que puede prescindir de la mirada con el uso del diván para algunos casos, y de la voz, en la medida en que progresivamente se da más lugar a los silencios de escucha por parte del analista, con los niños rara vez permanecen fuera de juego. Y es que precisamente de eso se trata jugar, de una forma de vinculación e intercambio con el otro a través de estos objetos de deseo. El jue-

go del Fort-Da, que precisa transitar entre registros, entre el estar y no estar, entre el yo y el otro y de la reciprocidad que esto implica, requiere necesariamente de la presencia y ausencia de los mismos: tanto de silencios que posibiliten en el niño un necesario repliegue narcisista, como de llamados que lo rescaten de este estado, del goce avasallador de encontrarse sumergido en su mundo interno y de la función estructurante y placentera de ser reconocido por la voz; de la intermitencia entre mirar, para sostener la imagen especular y ocultarse de la vista del otro y no ser confundido con éste, para luego ser encontrado y re-descubierto. Son pues, elementos humanizantes, dentro y fuera de la clínica.

La mirada y la voz se convertirán en el único soporte de un encuentro virtual entre analista y paciente en una modalidad que no dispone del encuentro y uso del cuerpo Real. ¿Y por qué sería importante considerar la utilización del cuerpo en un psicoanálisis con niños? Porque la dimensión del tocar, que ha sido puesta en entredicho en el psicoanálisis clásico con adultos, atendiendo a las recomendaciones técnicas de las reglas de abstinencia y neutralidad, en el caso de los niños, adquiere un papel determinante para el soporte y contención de aspectos primitivos del yo.

Antes que la mirada adquiriera, durante el desarrollo psíquico, un valor en el reconocimiento del otro y de la propia imagen a través de la identificación y antes de que la voz pudiera ser reconocida en su carácter humanizante de llamado para el Ser, el cuerpo ha registrado ya y desde el inicio de la vida, las primeras experiencias del mundo a través del papel primordial que adquiere la piel en su función de “inscripción de huellas sensoriales táctiles”, tal como lo propone Didier Anzieu en su concepción del *Yo piel* (1987). Dicho autor parte de la premisa freudiana de que el *Yo representación* tiene su base constitutiva en lo corporal y en las experiencias táctiles, en lo que Anzieu denomina *Yo piel*: “toda función psíquica se desarrolla apoyándose en una función corporal cuyo funcionamiento traspone el plano mental” (Anzieu, 1987:107).

El *Yo piel* es una figuración que sirve al niño para representarse a sí mismo como contenedor de los elementos psíquicos en un momento precoz del desarrollo en el que no hay posibilidad de hacerlo a través del pensamiento, la fantasía y el lenguaje; por ende, cuando existen fallas graves en el proceso de constitución psíquica, ya sea por exceso o defecto del tocar, los síntomas se manifiestan en desbordamientos de lo pulsional y en fenómenos en los que la dra-

matización a través del cuerpo cobra el carácter de lo más primitivo: *acting out*, trastornos psicósomáticos, convulsiones, episodios psicóticos, etc. En el caso de los más pequeños y a pesar de que no existan fallas importantes en los procesos constitutivos, es común observar este tipo de manifestaciones dado que se encuentran transitando justamente por dichos procesos y los recursos defensivos del yo se encuentran aún inmaduros. Entonces se vuelve indispensable tocar, intervenir a nivel del cuerpo, de lo más primitivo, sosteniendo y brindando contención a través del contacto en un momento en el que los recursos simbólicos de sostén, como la mirada y la voz, no son suficientes.

Es por ello que esta modalidad no es recomendable en el tratamiento de casos de patologías graves, en los que la mirada y la voz sean insuficientes para brindar el soporte y sostén necesarios que puede otorgar el cuerpo, a no ser que se pueda sustituir por el acompañamiento de alguno de los padres en las sesiones de psicoterapia, en la medida en que no sea contraindicado según la singularidad de cada caso. Por lo demás, se podrá hacer uso de los recursos virtuales del video y el audio para otorgar el soporte libidinal y estructurante de la mirada y la voz para los casos de niños con mayor madurez en las funciones simbólicas y defensivas del Yo.

Propuesta de sistematización de la técnica del psicoanálisis a distancia con niños

Sobre el terapeuta

El terapeuta que trabajará el modelo de psicoterapia psicoanalítica a distancia con niños no deberá poseer características o aptitudes distintas a las que se requieren para un psicoanálisis clásico con niños que, más allá de la preparación teórica y las experiencias necesarias para este fin (en el campo clínico, en el propio análisis y el trabajo de supervisión), se relacionan con la capacidad de jugar y, como señala Winnicott, de sobrevivir a dicha experiencia. Asimismo, el terapeuta deberá preparar y cuidar que se cumplan, por parte de su pequeño paciente y sus padres, las condiciones más ideales para que ésta modalidad pueda llevarse a cabo de la forma más adecuada posible.

Preparación del espacio y otros elementos para la psicoterapia

Las adecuaciones del espacio que usará el terapeuta para esta modalidad deberán corresponder a las posibilidades con las que cuente para que no se muestre demasiado de su privacidad y de esta forma

evitar que el niño presente dificultades para asociar libremente. Por otro lado, habrá que tomar en cuenta que, a pesar de que sólo una parte del área donde se encuentre el terapeuta se mostrará a la cámara (cuando se use el recurso del video), se tendrá que disponer aun así de cierto espacio donde pueda desplegar el juego propuesto por el niño que muchas veces nos exige hacer uso de una extensión más amplia del mismo. Por supuesto que habremos de ayudar a comprender a nuestro pequeño paciente que en esta modalidad estaremos limitados necesariamente de realizar algunos de los juegos que se le puedan ocurrir. Recordemos que una de las características del jugar tiene que ver con su flexibilidad y con la posibilidad de llevarse a cabo independientemente de los elementos con los que se cuenten o hagan falta.

Es recomendable que el terapeuta se encuentre en un área que no sea susceptible a demasiados ruidos u otros distractores, para que pueda hacer un adecuado uso de la atención flotante y por supuesto que deberá atender a la regla de confidencialidad de su paciente llevando a cabo el análisis en ausencia de cualquier acompañante que pueda escuchar u observar las sesiones.

Sobre los juguetes y otros materiales

Es recomendable que el terapeuta prepare algunos pocos juguetes, que sean de uso exclusivo para este fin, con los que pueda interactuar a través de la pantalla con el niño. Se sugiere que no sean juguetes propios (habrá quienes haya conservado juguetes de la infancia como recuerdo), ni que pertenezcan a los propios hijos, cuando sea el caso, pues usarlos en terapia traería como consecuencia complicaciones contratransferenciales adicionales a las que ya de por sí surgen en el trabajo con niños y que pudieran ahorrarse de antemano. Es por ello que se sugiere que, si es posible, se usen algunos juguetes con los que cuenta el consultorio de cada terapeuta y que además puedan servir, para los pacientes que ya los conozcan, de extensión y continuidad entre dicho espacio y el que se establecerá a distancia de manera virtual, como si se tratara de un espacio transicional.

No es necesario contar con demasiados juguetes y materiales, de hecho es mejor que sean los menos posibles para que exista la posibilidad de poner en marcha la creatividad, indispensable en todo juego. A los padres del paciente se les harán las mismas sugerencias en relación con los juguetes y materiales, además de las concernientes a su uso, como parte de la preparación del espacio de psicoterapia provisional,

tal como veremos en el protocolo para padres adjunto a este trabajo.

Una de las recomendaciones que los padres deberán seguir por parte del terapeuta se relaciona con sus reacciones e intervenciones para con el niño respecto al uso de los juguetes y el espacio de trabajo durante el proceso de psicoterapia, pues es importante señalar que habrán de abstenerse de reprender, amenazar o castigar al niño si llegara a dañar o destruir alguno de los juguetes o materiales usados en sesión, pues para ello deberán tener presente de antemano que ésta es una posibilidad admisible en un contexto clásico de análisis con niños. Lo mismo con respecto al uso del espacio de psicoterapia adaptado, en caso de que el niño lo dañe o salga de este sin que sea absolutamente necesario. Una vez preparado el espacio, los juguetes y los materiales necesarios, se desarrollará la sesión de psicoterapia de manera normal, considerando las reglas del marco analítico adaptado y respetando el método de libre asociación, invitando al niño a jugar a lo que se le ocurra. Las intervenciones del analista (señalamientos, interpretaciones, construcciones, etc.) no tendrían por qué modificarse, salvo en su modalidad de ejecución, que estarán sujetas a las posibilidades de comunicación a distancia con las que se cuenten, a saber, los recursos de audio y video.

Los juguetes sugeridos en el Cuadro 1 son solamente una pauta de los recursos que se pueden usar, en el contexto más ideal de este modelo; sin embargo, el analista podrá hacer uso de los juguetes y materiales que estén a la mano siempre y cuando cumplan el papel proyectivo necesario para el niño y para que se dé la experiencia del jugar.

Algunas consideraciones sobre la comunicación virtual entre el analista y su paciente

Será común que, luego de establecer comunicación virtual con su terapeuta, el niño desee ponerse en contacto con él durante el resto de la semana enviándole mensajes a través de las mismas plataformas que se han usado para la sesión. Es importante que si esto ocurre el terapeuta se abstenga de responder y entablar comunicación fuera del encuadre establecido inicialmente, pues esto repercutiría en la relación transferencial y comprometería el tratamiento. Simplemente hay que retomar el tema durante la próxima sesión con el niño, a quien se le deberá explicar por qué esto no es posible.

Por supuesto que en más de una ocasión se presentarán fallas y contratiempos en la comunicación a distancia gracias a problemas con la red o con los mismos dispositivos utilizados para este fin, que en algún momento pudieran interrumpir la comunicación y esto a su vez generar diversas reacciones en el niño, interpretándose a veces como experiencias frustrantes para él, tal como se presentan en un contexto clásico de análisis, por ejemplo, cuando el terapeuta llega tarde a sesión o cuando por alguna situación el niño tiene que esperar antes de iniciarla, cuando ésta llega a su fin o cuando se suspende por periodo vacacional, etc. De hecho, algunas de las complicaciones derivadas de lo anterior recaerán ineludiblemente en el valor y uso de los silencios en análisis, cuando, por ejemplo, no sepamos si éste surgió como reacción ante alguna intervención, si se trata de un espacio de repliegue para “preparar el terreno” o si la comunicación se perdió por alguna falla o desconexión. A pesar de dichas contrariedades técnicas que deberemos

Cuadro 1. Requerimientos materiales sugeridos para la psicoterapia psicoanalítica infantil a distancia

Juguetes	Materiales
Muñecos (preferentemente de tela, cartón, madera, peluche o metal) que no representen a algún personaje en específico, como superhéroes.	Hojas blancas.
“Carritos”, motos, camiones, barcos o aviones (se sugiere que no requieran baterías).	Lápices, colores, marcadores, crayolas o gises.
Bloques para armar.	Borrador y sacapuntas.
Animales de juguete (incluso dinosaurios o dragones).	Tijeras de punta roma y pegamento.
“Soldaditos” y armas de juguete.	Pintura no tóxica (de preferencia digital, que es lavable o acuarelas).
Comida y “trastecitos” de juguete.	Plastilina o masa para moldear no tóxica.
Herramientas de construcción y equipo médico de juguete.	Agua para beber y otra con la que se pueda jugar (en pocas cantidades).
Disfraces, máscaras, etc.	Bote de basura, toallas húmedas y/o franela.

Fuente: Elaboración propia (2019).

siempre considerar en función del proceso analítico de cada paciente, se podrán reponer de cualquier forma los minutos perdidos siempre que sea posible.

Sugerencia de protocolo para padres para el psicoanálisis a distancia con niños

Es importante que el terapeuta especifique detalladamente a los padres los preparativos y requisitos a considerar para esta modalidad, así como la técnica de la que se hará uso, para que de esta forma se encuentren con mayor disposición para adecuar las condiciones más óptimas para el tratamiento de su hijo. Se sugiere que el protocolo se entregue por escrito con anticipación suficiente para los preparativos necesarios antes de iniciar o retomar el tratamiento. El encuadre analítico, para los pacientes de primera vez, se establecerá de preferencia personalmente, durante las entrevistas preliminares a distancia con los padres, aprovechando ese momento para despejar cualquier duda respecto al protocolo.

También es de suma importancia señalar a los padres que este modelo se propone como un recurso adaptado de la técnica de juego libre, apoyada en los fundamentos del método psicoanalítico y que, aunque no pretende sustituir la eficacia del encuentro personal de una psicoterapia bajo el modelo clásico, brindará los instrumentos suficientes para alcanzar sus fines, siempre y cuando se realice bajo las condiciones más adecuadas.

Consideraciones generales

Se les indicará a los padres que para llevar a cabo la iniciación o seguimiento a distancia del proceso de evaluación y/o psicoterapia del niño, se tendrá que disponer de los siguientes requisitos:

- Acceso a cualquier dispositivo de comunicación a distancia (teléfono, celular, computadora, laptop o tableta)
- Acceso a Internet (en caso de que la comunicación sea distinta a la llamada telefónica)
- Un espacio adecuado y/o adaptado para el proceso de psicoterapia del niño
- Juguetes y algunos materiales de papelería

El espacio de psicoterapia

El espacio de psicoterapia puede adaptarse en cualquier lugar de la casa que cuente con la posibilidad de permanecer a puerta cerrada durante cada sesión. En las condiciones más ideales este espacio tendría que ser cualquier lugar de la casa que no fuera el cuarto del niño, sin embargo, éste puede destinarse

si no hay otra alternativa. Es contraindicado que el niño mantenga (o perciba) comunicación visual con cualquier persona durante su sesión (a menos que sea absolutamente necesario y el terapeuta lo haya sugerido bajo ciertos criterios a seguir, según la singularidad del caso), de tal manera que si el espacio en el que se encuentra tiene ventanas, éstas deberán permanecer cerradas y cubiertas. La supervisión personal del niño se regulará según la posibilidad de contar o no contar con el recurso de la videollamada, en cuyo caso estará a cargo del terapeuta; en caso contrario se establecerán las indicaciones a seguir para este fin, según veremos más adelante.

El tamaño de la habitación o del espacio destinado para la terapia no requiere ser demasiado amplio, basta con unos 4x4 m y de preferencia que sea un lugar que pueda fácilmente ser lavado o aseado si el niño derrama agua, pintura, plastilina, pegamento u otros líquidos. Se recomienda remover tapetes y cubrir alfombras, si los hay.

Es importante que este espacio esté desprovisto de cualquier elemento que implique un riesgo para la seguridad del niño que, a pesar de que estará bajo la supervisión a distancia del terapeuta, se encontrará físicamente fuera de su alcance.

Sobre los juguetes y otros materiales

El espacio podrá contar con algunos juguetes que se dispondrán al alcance del niño, ya sea en una caja u otro contenedor y de preferencia se destinarán exclusivamente para la psicoterapia, por lo que lo más recomendable es que no se trate de los juguetes que ya posee, aunque pueden usarse también si no hay otro recurso. A pesar de que se utilicen juguetes ajenos al niño, éste podrá, si así lo desea, introducir alguno propio a su sesión. Si se va a utilizar la habitación del niño, se deberá prever que disponga preferentemente sólo de algunos pocos y que sean aquellos más genéricos y poco elaborados. Ya sea que se vayan a utilizar los juguetes del niño o a conseguir algunos específicos para la psicoterapia, se deberá tener en cuenta que estarán sujetos siempre a la posibilidad de desgastarse o dañarse, a veces irremediablemente. Si esto llegase a ocurrir se deberá evitar cualquier tipo de reprimenda o sanción al niño ya que en un contexto de psicoterapia psicoanalítica esto se admite, con las correspondientes intervenciones o restricciones que el terapeuta considere más pertinentes. Se sugiere que el niño entre a su sesión con ropa cómoda que se pueda ensuciar o manchar, puesto que también es admisible en este modelo, evitan-

do también, si se da el caso, cualquier reprimenda o sanción.

Una vez preparado el espacio de trabajo el proceso de psicoterapia podrá ser retomado. Si se trata de un paciente que apenas comienza su proceso, el terapeuta indicará el momento de usarlo, luego de las sesiones de entrevista preliminares a distancia.

El modelo de psicoterapia a distancia considera los mismos acuerdos iniciales establecidos en un contexto clásico de tratamiento entre el terapeuta y su paciente y entre aquel y los padres del niño, los cuales se establecerán, en este caso y de manera personal, a través de las entrevistas preliminares a distancia. Estos conciernen al día y hora fijados para las sesiones de psicoterapia, su duración y periodicidad, los avisos de cancelación, las inasistencias, el pago y su modalidad.

Contraindicaciones del tratamiento a distancia y otras precauciones

La modalidad a distancia de la psicoterapia psicoanalítica con niños requiere, además de los preparativos y adecuaciones antes descritas, seguir las siguientes recomendaciones:

- El niño deberá permanecer dentro del espacio destinado el tiempo que dure la sesión de psicoterapia. A pesar de que sea su casa o su habitación, no podrá entrar y salir a otras áreas a menos que sea absolutamente necesario, por ejemplo, cuando se trate de alguna emergencia o requiera salir al baño. Para este efecto y para resguardar la privacidad del niño, la puerta permanecerá cerrada todo el tiempo, aunque se deberá tener la precaución de que no se ponga seguro y si es el caso, tener a la mano la llave para poder ingresar si es necesario. Si el niño saliera de la sala de juegos por algún motivo distinto a los admitidos, se le invitará nuevamente a pasar, evitando las sanciones, amenazas o llamadas de atención. Habrá algunos niños que requieran que la puerta quede entreabierta, para escuchar o a veces mirar a sus padres, sin embargo, esto solamente se admitirá previa indicación del terapeuta. Si el niño desea comunicarse con sus padres o cualquier otro familiar llamándolos con la voz, ellos responderán sólo en la medida en que sea absolutamente necesario o si se ha acordado su pertinencia previamente con el terapeuta.
- Nadie podrá ingresar o acompañar al niño durante las sesiones de psicoterapia, tampoco interrumpir o distraerle llamándole o tocando a la puerta, sal-

vo que también se trate de alguna urgencia. Habrá casos excepcionales en los que necesariamente tendrá que acompañarle algún adulto, preferentemente la madre, el padre o tutor del niño, según lo considere necesario el terapeuta en cada caso.

- El terapeuta podrá ponerse en contacto durante la sesión con los padres del niño por cualquier medio en caso de presentarse alguna situación de extrema necesidad o emergencia.
- Esta modalidad puede requerir el uso de dispositivos electrónicos de comunicación a los que el niño, por sus características o edad, no pueda acceder o manipular por sí solo. En estos casos el terapeuta evaluará la pertinencia de indicar el acompañamiento del niño para la asistencia de estos recursos y/o su supervisión o, por el contrario, restringir definitivamente el uso de esta modalidad, en cuyos casos estará contraindicada. Si es necesario y posible acompañar al niño, el adulto a cargo deberá atender las consignas y recomendaciones del terapeuta para trabajar en conjunto la sesión de psicoterapia.
- Se deberá de respetar estrictamente la privacidad del niño evitando escuchar o vigilar su sesión por cualquier medio. Al finalizar la misma el niño podrá, sólo si así lo desea, hablar o responder sobre su experiencia en sesión. Cualquier duda o aclaración respecto al proceso y/o dinámica del tratamiento del niño se tratará con el terapeuta en una entrevista previamente agendada.
- Se sugiere que el niño no introduzca o encienda dispositivos electrónicos (televisión, tabletas, consolas de videojuegos, celulares, computadoras, etc.) durante su sesión, que no sea el requerido para la comunicación establecida con el terapeuta, a menos que éste lo considere necesario para el tratamiento, considerando la singularidad de cada caso. Se evitará también, en lo posible, que el niño introduzca alimentos o coma durante su sesión.

Conclusiones

La técnica psicoanalítica de psicoterapia nos brinda, en la medida de sus posibilidades teóricas y metodológicas, la oportunidad de realizar las adecuaciones pertinentes para solventar las necesidades de cada época y contexto, albergando, no obstante, ciertas reservas y contraindicaciones en algunos casos, que nos impelen a seguir pensando la clínica, sus alcances y limitaciones. Los resultados preliminares de este trabajo nos conducen a concluir que el modelo de psi-

coterapia psicoanalítica a distancia con niños es viable, pertinente y sostenible siempre y cuando se mantenga inalterado el método psicoanalítico de libre asociación y se realicen las adecuaciones pertinentes del encuadre y la técnica de juego libre sin descuidar la singularidad de cada caso.

Se trata de una propuesta abierta siempre a nuevas sugerencias y formulaciones, pero suficiente, por lo pronto, para responder a la apremiante tarea de asistir y contener el sufrimiento psíquico de la población infantil, justo cuando otras vías de solución de conflictos se encuentran comprometidas. Cabe destacar que la implementación de este modelo de intervención a distancia ha contribuido satisfactoriamente para brindar atención en el tratamiento psicoterapéutico de niños que han presentado respuestas sintomáticas (tales como miedo, angustia y pánico), derivadas del confinamiento provocado por la pandemia del COVID-19.

A pesar de que no es un modelo que pretenda sustituir la eficacia y el valor de un encuentro personal entre el terapeuta y su paciente, tal como es llevado a cabo en un contexto clásico de análisis, se propone como uno que posibilita abrir nuevas vías de interven-

ción y tratamiento cuando no sea posible el encuentro presencial entre el terapeuta y su paciente, más allá de contextos de emergencia, y uno que exige, además, seguir pensando en nuevos caminos para el psicoanálisis clínico, en los recursos con los que contamos para ejercerlo y sobre el hecho de que no siempre estarán a nuestra disposición.

Referencias

- Anzieu, A. (2001). *El juego en psicoterapia del niño*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Anzieu, D. (1987). *El Yo-piel*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Carlino, R. (2010). *Psicoanálisis a distancia*. Buenos Aires: Lumen.
- Fink, B. (2011). *Fundamentals of Psychoanalytic Technique: A Lacan Approach for Practitioners*. New York: W. W. Norton & Company.
- International Psychoanalytical Association (I.P.A.). (2009). *Práctica Psicoanalítica: convergencias y divergencias*. 46° Congreso Internacional de Psicoanálisis llevado a cabo en Chicago.
- Klein, M. (1932). *El psicoanálisis de niños*. Obras Completas (Vol. II). Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott, D. (1985). *Realidad y Juego*. Buenos Aires: Gedisa.

Desempeño de universitarios en tareas de recuerdo libre: efectos de variables implicadas durante la codificación

ARGENDIS OSIEL SÁNCHEZ-ANASTACIO,¹ ÓSCAR ALEJANDRO GUZMÁN-LEÓN,²
SORAYA ZAVALA-SUÁREZ,³ TANIA ZULEMA REYNOSA-CORTÉS,⁴
ERIKA ÁLVAREZ-ÁLVAREZ,⁵ ADRIANA PATRICIA GONZÁLEZ-ZEPEDA⁶



Resumen

Para evaluar el efecto conjunto tanto de la modalidad de presentación de los estímulos a codificar (aislada vs con distractores), como del nivel de procesamiento de información implicado al analizar estructural y/o semánticamente palabras presentadas como estímulos, sobre el desempeño en tareas de recuerdo libre, se recurrió a un diseño factorial 2x5 y se trabajó individualmente con 100 estudiantes universitarios de diversas carreras, en una única sesión de 30 minutos. Los estímulos a codificar (EC) fueron 32 palabras de la categoría semántica animal, presentados uno a uno por tres segundos en ensayos independientes. Para la mitad de los participantes en cada ensayo sólo se presentaba el EC y para la otra mitad éste aparecía acompañado de otras tres palabras correspondientes a otras categorías semánticas (distractores). Con excepción de veinte participantes que conformaron grupos controles, tras la presentación de todos los EC, los participantes tenían quince segundos para res-

Performance of University Students in Free Memory Tasks: Variable Effects Involved During Coding

Abstract

To evaluate the joint effect of both the mode of presentation of the stimuli to be encoded (isolated vs with distractors), as well as the level of information processing involved in structurally and / or semantically analyzing words presented as stimuli, on the performance of recall tasks free, was used a 2x5 factorial design and worked individually with 100 university students from various majors, in a single 30-minute session. The stimuli to be encoded (EC) were 32 words from the animal semantic category, presented one by one for three seconds in independent trials. For half of the participants in each trial, only the CS was presented and for the other half it appeared accompanied by three other words corresponding to other semantic categories (distractors). With the exception of twenty participants who formed control groups, after the presentation of all the CT, the participants had fifteen seconds to answer certain questions depending on the allocation group, which involved an analysis on it.

Recibido: 24 de agosto de 2020
Aceptado: 20 de septiembre de 2020
Declarado sin conflicto de interés

1 Pasante de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Michoacán, México. osiel.sanchez.anastacio@gmail.com
2 Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Michoacán, México. golguzman10@hotmail.com,
3 Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Michoacán, México. Yay.za.su@gmail.com

ponder determinadas preguntas dependiendo del grupo de asignación, que implicaban un análisis sobre ella. Este análisis para veinte de los sujetos se centró en las características estructurales de la palabra (análisis superficial), para otros veinte en las semánticas (análisis profundo), para otros diez implicó ambos aspectos (análisis superficial y profundo) y para otros diez quedó a su elección el tipo de análisis a efectuar (análisis libre). Finalizado el último ensayo, los sujetos debían enlistar las palabras que analizaron durante la sesión. Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas entre ciertas combinaciones de las condiciones experimentales. Estos se discuten en términos de su pertinencia teórica.

Palabras clave: Recuerdo libre, Análisis estructural y semántico de palabras, Memoria, Codificación de estímulos, Universitarios.

This analysis for twenty of the subjects focused on the structural characteristics of the word (superficial analysis), for another twenty on the semantics (deep analysis), for another ten it involved both aspects (superficial and deep analysis) and for another ten it was left to your choice of the type of analysis to be carried out (free analysis). After the last trial was finished, the subjects had to list the words they analyzed during the session. The results show statistically significant differences between certain combinations of the experimental conditions. These are discussed in terms of their theoretical relevance.

Key Words: Free Memory, Structural and Semantic Analysis of Words, Memory, Stimulus Coding, University Students.

4 Pasante de psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Michoacán, México. taniareynosa5@gmail.com

5 Profesora de Asignatura de la Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Michoacán, México. ealva25@gmail.com

6 Profesora Investigadora de la Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Michoacán, México. adriapa19@hotmail.com

Introducción

Desde su gestación, el campo de la psicología experimental ha sido abundantemente nutrida por variadas y rigurosas investigaciones sobre los denominados procesos psicológicos básicos, configuradas bajo las dos aproximaciones que, con la adopción de método científico y el uso de análisis cuantitativos precisos, son las que predominantemente han contribuido a conferirle honorabilidad a la Psicología en el ámbito académico: la conductual y la cognoscitiva. Mientras que la primera ha evidenciado un claro interés por investigar fenómenos de aprendizaje, la segunda, bajo el acogimiento de modelos informáticos y la cibernética, ha exhibido cierta preferencia por el estudio del pensamiento y la memoria (Garzón y Seoane, 1982; Martínez y Tonneau, 2002), siendo ésta última un tema central del trabajo aquí reportado.

En términos generales, la memoria es entendida como el medio por el cual se retiene información que ha sido adquirida por diferentes vías, para su posterior utilización ya sea para regular la conducta presente o bien, para planear la futura. Concibiéndola como proceso, los psicólogos cognoscitivos han identificado tres operaciones implicadas en ella: codificación, almacenamiento y recuperación (Álvarez y Trápago, 2005; Báez-Hernández, 2013; Etchepareborda y Abad-Mas, 2005; Stenberg, 2011). De esta manera, la estructura en común y habitual de todo experimento sobre memoria, contempla como mínimo dos fases ineludiblemente esenciales: una correspondiente a la codificación y otro a la recuperación. La primera de ellas suele estar conformada por una serie de ensayos consecutivos en los que en cada uno se presenta por breves instantes un estímulo (denominado blanco, diana u objetivo), bajo la consigna de recordar la mayor cantidad. La última en cambio, se caracteriza por la medición de la memoria, en función de la cantidad de estímulos recordados.

Las diferencias entre las investigaciones experimentales sobre memoria se deben a las variaciones sistemáticas de las múltiples variables implicadas en estas fases. Entre las principales variables a considerar en la fase de codificación destacan las que definen las peculiaridades de los elementos que fungirán como los estímulos a codificar (EC). Por lo general, se recurre a elementos cuya información es recibida por los sistemas sensoriales visual y auditivo, ya que según lo precisado por Etchepareborda y Abad-Mas (2005), son los dos canales de entrada a los procesos

centrales del sistema cognitivo. De este modo, figuras abstractas, letras y series numéricas (Hernández-Ramos y Cansino, 2011), suelen ser algunos ejemplos de elementos utilizados como estímulos. Otro ejemplo, suelen ser oraciones de hasta 18 palabras (Del Río y López-Higues, 2006). No obstante, las listas de palabras suelen ser lo más comúnmente utilizado para este fin, pese a los inconvenientes que Hermann Ebbinghaus, el pionero en el estudio experimental de fenómenos mnémicos, vio en su uso, por la alta carga de significados implicados en ellas (Gluck, Mercado y Myers, 2009).

En general, cuando son visuales, los EC suelen presentarse uno a uno en tarjetas, proyecciones o en el monitor de una computadora, tal como han hecho algunos investigadores presentando palabras para que se analicen estructural (también llamado perceptual) o semánticamente conforme vayan apareciendo (Craik y Lockhart, 1980; Craik y Tulving, 1980; Menor y Sebastián, 1995). Muy raramente, el EC se presenta entre otros elementos que pueden fungir como distractores. Un ejemplo de este caso es cuando se presentan oraciones de las que el participante debe recordar sólo la que está ubicada al principio o final de la lista (Del Río y López-Higues, 2006). Desde una perspectiva particular, se considera que presentar el EC entre otros elementos constituye una alternativa metodológica adecuada al diseñar estudios experimentales sobre memoria ya que, aunque es cierto que en condiciones de laboratorio deben restringirse la influencia de variables que afecte a la relación bajo estudio, también es cierto que la tarea que se diseñe debe emular al fenómeno en estudio lo más parecido a su ocurrencia bajo condiciones naturales. Si se reconoce que en la vida cotidiana las personas tienen la demanda de codificar estímulos inmersos entre otros muchos para su posterior recuerdo, resulta pertinente explorar si en condiciones de laboratorio se generan o no se generan efectos diferenciales por la modalidad de presentación del EC.

Para la evaluación del recuerdo, tal como señalan Gluck, Mercado y Myers, (2009), puede recurrirse a diferentes formatos, entre los que se encuentran: a) el *reconocimiento*, en el que se presenta al participante una lista de elementos entre los que se encuentran algunos de los que previamente codificó mezclados con otros, para que justamente reconozca los EC; b) *recuerdo señalado*, en el que se proporcionan ciertas pista al participante para facilitarle el recuerdo; y c) recuerdo libre, formato más comúnmente empleado y denominado por los conductistas como tarea de reproduc-

A				D							
¿En que casilla estaba ubicada?	¿En que color estaba escrita?	¿Estaba escrita en mayúsculas?	¿Contenía la letra 'e'?								
B				Características Estructurales				Características semánticas			
¿Se trata de un animal mamífero?	¿Se trata de un animal cuadrúpedo?	¿Se trata de un animal herbívoro?	¿Se trata de un animal marino?	1.		1.					
				2.		2.					
				3.		3.					
C											
¿En que casilla estaba ubicada?	¿En que color estaba escrita?	¿Estaba escrita en mayúsculas?	¿Contenía la letra 'e'?	¿Se trata de un animal herbívoro?	¿Se trata de un animal marino?	¿Se trata de un animal herbívoro?	¿Se trata de un animal marino?				

Figura 1. Ejemplo de reactivos a responder por los participantes ante cada EC

Fuente: Elaboración propia.

ción (Martínez y Tonneau, 2002), por ser la opción en la que se pide al participante que enliste todos los elementos que recuerda le fueron presentados.

En función de lo anterior, el presente trabajo se planteó como objetivo evaluar el efecto conjunto tanto de la modalidad de presentación de los estímulos a codificar (aislada vs con distractores), como del nivel de procesamiento de información implicado al analizar estructural y/o semánticamente palabras presentadas como estímulos, sobre el desempeño de universitarios en tareas de recuerdo libre.

Método

Participantes

Colaboraron voluntariamente cien estudiantes universitarios que se encontraban estudiando entre el cuarto y el noveno semestre de su carrera de interés en alguna Institución de Educación Superior de la ciudad de Morelia, Michoacán, de los cuales 46 fueron mujeres y 54 hombres, cuyas edades oscilaron entre los 19 y 24 años.

Materiales, instrumentos y escenarios

Para la presentación de los EC, se utilizaron cuatro computadoras portátiles de distintas marcas comerciales, la presentación se estructuró en sesiones diseñadas en PowerPoint versión 2013.

Para que los participantes realizaran el análisis correspondiente de cada uno de los EC presentados de acuerdo con su grupo de asignación, se diseñaron cuatro formatos diferentes de cuadernillos de trabajo. Las características comunes fue que estuvieron conformados por una portada para el registro de datos de identificación del participante y ocho páginas, conteniendo cada una de ellas los reactivos correspondientes para cuatro de los EC presentados. La Figura 1 muestra un ejemplo de los reactivos para cada EC, de acuerdo con los cuatro posibles tipos de análisis que podría ser solicitado a cada participante, dependiendo del tipo de análisis a efectuar, en función de su grupo de asignación. En el panel A se muestra el propio para quienes tenían que hacerlo estructural, en el B semántico, en el C tanto estructural como semántico y en el D, a elección propia.

Para la ejecución de la tarea de recuerdo libre

(reproducción de los EC presentados), se emplearon hojas blancas tamaño esquila (una por participante) y lápices.

Por la procedencia de los participantes, se trabajó en diversos espacios, cuidando invariablemente que: a) dichos lugares estuvieran libres de distractores tanto visuales como auditivos, b) se encontraran provistos únicamente por un escritorio, y dos sillas, una para el participante, colocada frente a la computadora, y otra para el investigador, a un costado del escritorio; y d) que durante la realización de las sesiones, dichos espacios contaran con iluminación tanto natural como artificial.

Tarea experimental

Se diseñaron dos sesiones conformadas por 32 ensayos cada una. Cada ensayo tenía una duración total de dieciocho segundos. Durante los tres primeros se presentaba en el monitor de una computadora el EC, que consistió en el nombre de un animal, escrito en rojo, verde, azul o negro, escrito en mayúsculas o en minúsculas. En los quince segundos restantes, la pantalla quedaba en blanco, período en el cual el participante debía o no responder algunas preguntas que implicaban algún tipo particular de análisis del estímulo recientemente codificado, pudiendo ser: *superficial*, *profundo*, *superficial y profundo* o *libre*, respectivamente.

Quienes en función del grupo de asignación tenían que hacer un análisis superficial, debían considerar ciertas propiedades estructurales de la palabra, para así responder en qué casilla estaba ubicada, en qué color estaba escrita, si estaba escrita en mayúsculas y si contenía la letra "e". En cambio, quienes tenían que hacer un análisis profundo, debían reconocer propiedades semánticas de la palabra para poder responder si se trataba de un animal mamífero, cuadrúpedo, herbívoro y/o mamífero. A quienes les tocaba hacer tanto el análisis superficial como el profundo, debían responder todas las preguntas antes mencionadas, y a quienes les tocaba hacer un análisis libre, debían enlistar tres características de la palabra, quedando a su elección que las tres fueran sólo estructurales, sólo semánticas o mencionar una de una clase y dos de la otra.

En una de las sesiones, los estímulos a codificar se presentaron de manera *aislada*, en tanto que en la otra sesión, *con distractores*. En la sesión bajo la condición *aislada*, sólo aparecía el estímulo a codificar en algún lugar de la pantalla, ya fuera en el lado superior izquierdo, superior derecho, inferior izquierdo o infe-

rior derecho. En cambio, en la sesión *con distractores*, el estímulo a codificar aparecía dentro de una de las cuatro casillas del tablero que se presentaba al inicio del ensayo. En el resto de las casillas aparecía alguna otra palabra correspondiente a alguna de las siguientes categorías semánticas: objeto, fruta o verbo, que al igual que las palabras utilizadas como EC, podían estar escritas en mayúscula o minúsculas y aparecer en cuatro variaciones de colores. Cabe aclarar que en los ensayos de esta sesión, se cuidó que en cada uno de ellos, dos de las palabras se presentaran en mayúsculas y las otras dos en minúsculas. Del mismo modo, también se cuidó que no se repitiera el color de alguna de las palabras. Cabe aclarar dos aspectos. Por un lado, que en todos los ensayos de las dos sesiones, todas las palabras estuvieron escritas invariablemente en "Arial Rounded MT Bold 45"; y por el otro, que el orden de exposición de los estímulos a codificar fue el mismo en las dos sesiones. En la Figura 2 se muestran algunos ejemplos de los ensayos, tanto en su versión *aislada* como *con distractores*, los del lado izquierdo corresponden a la condición de "aislado", y los del lado derecho, a la condición "con distractores". Debajo de cada palabra, está entre paréntesis el color en el que se presentó a los participantes.

Diseño

Se utilizó un diseño factorial 2x5, en el que las variables contempladas fueron la modalidad de presentación de los estímulos a codificar y el tipo de procesamiento de información demandado (o tipo de análisis). Los valores de la primera variable fueron: "aislada" y "con distractores"; en tanto que los de la segunda variable fueron: "superficial" (estructural), "profundo" (semántico), "superficial y profundo" (estructural y semántico), "libre" (a elección propia) y "sin procesamiento".

De esta manera, los participantes fueron distribuidos aleatoria y equivalentemente a diez grupos, de los cuales ocho fueron experimentales y dos controles. Mientras que los participantes de los dos últimos grupos quedaron exentos de efectuar algún tipo de análisis de los EC (Grupos Controles), los asignados a los grupos experimentales si debieron realizar un tipo de análisis. Específicamente, a los de los Grupos experimentales 1 y 2 se les pidió que lo hicieran superficial, a los de los Grupos 3 y 4 que lo hicieran profundo, y a los de los Grupos 5 y 6 que hicieran ambos tipos de análisis. Para los participantes de los Grupos 7 y 8 quedó a su elección el tipo de análisis a realizar (análisis libre).

<p>TUCAN (negro)</p>	<p>TUCAN (negro)</p>	<p>BROCHA (rojo)</p>
	<p>Dejar (verde)</p>	<p>piña (azul)</p>
<p>delfín (verde)</p>	<p>CIRUELA (rojo)</p>	<p>delfín (verde)</p>
	<p>SENTIR (azul)</p>	<p>bastón (negro)</p>
<p>camello (azul)</p>	<p>BALA (negro)</p>	<p>nanche (rojo)</p>
	<p>camello (azul)</p>	<p>DORMIR (verde)</p>
<p>CABALLO (rojo)</p>	<p>barandal (negro)</p>	<p>BEBER (verde)</p>
	<p>sandía (azul)</p>	<p>CABALLO (rojo)</p>

Figura 2. Ejemplos de ensayos utilizados en el estudio

Fuente: Elaboración propia.

A los participantes de los grupos noes, los estímulos a codificar se les presentó en modalidad aislada, en tanto que a los de los grupos pares, con distractores (ver Cuadro 1).

Procedimiento

Independientemente del grupo de asignación, se trabajó de manera individual con cada participante en una única sesión de 25 a 30 minutos aproximadamente.

Cuadro 1. Diseño del estudio

	Grupos	Modalidad de presentación estímulos a codificar	Tipo de procesamiento de información (tipo de análisis)
Experimentales	1 n = 10	Aislada	Superficial
	2 n = 10	Con distractores	
	3 n = 10	Aislada	Profundo
	4 n = 10	Con distractores	
	5 n = 10	Aislada	Superficial y profundo
	6 n = 10	Con distractores	
	7 n = 10	Aislada	Libre
	8 n = 10	Con distractores	
Controles	1 n = 10	Aislada	Sin procesamiento
	2 n = 10	Con distractores	

Fuente: Elaboración propia.

te. Dicha sesión estuvo conformada por tres momentos. En el primero se instruyó al participante en la tarea experimental. En seguida, era expuesto a la presentación de los EC. Al concluir tal presentación se le entregaba una hoja en blanco y un lápiz para que enlistara todas las palabras que recordaba haber codificado previamente. Al concluir esta última actividad se agradecía su participación, y si era de su interés conocer el objetivo del estudio se le brindaba una breve explicación al respecto.

Conseguida la evidencia generada por cada participante se procedía a obtener el porcentaje de aciertos logrado en la tarea de recuerdo libre, y si también era el caso, el mostrado en el análisis de los EC. El primero de estos datos se generó en función del número de EC recordados de los 32 presentados en total. En cambio, el segundo se obtuvo de la suma respuestas correctas al total de preguntas contenidas en los cuadernillos de trabajo.

Resultados

En la Figura 3 se muestra la media de aciertos obtenidos por los participantes de cada uno de los grupos en la tarea de recuerdo libre. Los grupos a los que se les presentó el EC en modalidad aislada están representados con barras grises (grupos nones), en tanto que a los que se les presentó en modalidad con

distractores, está representados con barras negras (grupos pares). Las líneas discontinuas dividen a los grupos en función del tipo de procesamiento que demandó el tipo de análisis efectuado de los EC.

En términos generales, y a nivel estrictamente descriptivo, se puede apreciar que al comparar los pares de grupos que coincidieron en el tipo de análisis hecho al EC, a excepción del caso de los Grupos 5 y 6 que hicieron análisis tanto superficial como profundo, en los otros casos la media de aciertos fue mayor en aquellos en los que el EC se presentó en modalidad aislada (grupos nones), que en aquellos a los que se presentó en la modalidad con distractores (grupos pares). Específicamente, se encontró que el porcentaje de aciertos de los Grupos 1 y 2, que hicieron procesamiento superficial fue de 60.01% y de 27.77%, respectivamente; en el Grupo 3 que realizó procesamiento profundo fue de 56.69% y en el Grupo 4 de 54.14%. En el caso de los grupos con análisis libre, el porcentaje de aciertos fue de 58.74% para el Grupo 7 y de 52.81% para el Grupo 8; y las de los Grupos Control 1 y 2, que no hicieron ningún análisis, fue de 63.43% y de 47.18%, respectivamente. Por el contrario, mientras que el porcentaje del Grupo 5 fue de 45.31%, el Grupo 6 fue de 52.81%. No obstante, estas diferencias a nivel descriptivo, las únicas que resultaron estadísticamente significativas de acuerdo a la prueba *t* de Student para grupos independientes, fueron las que hubo

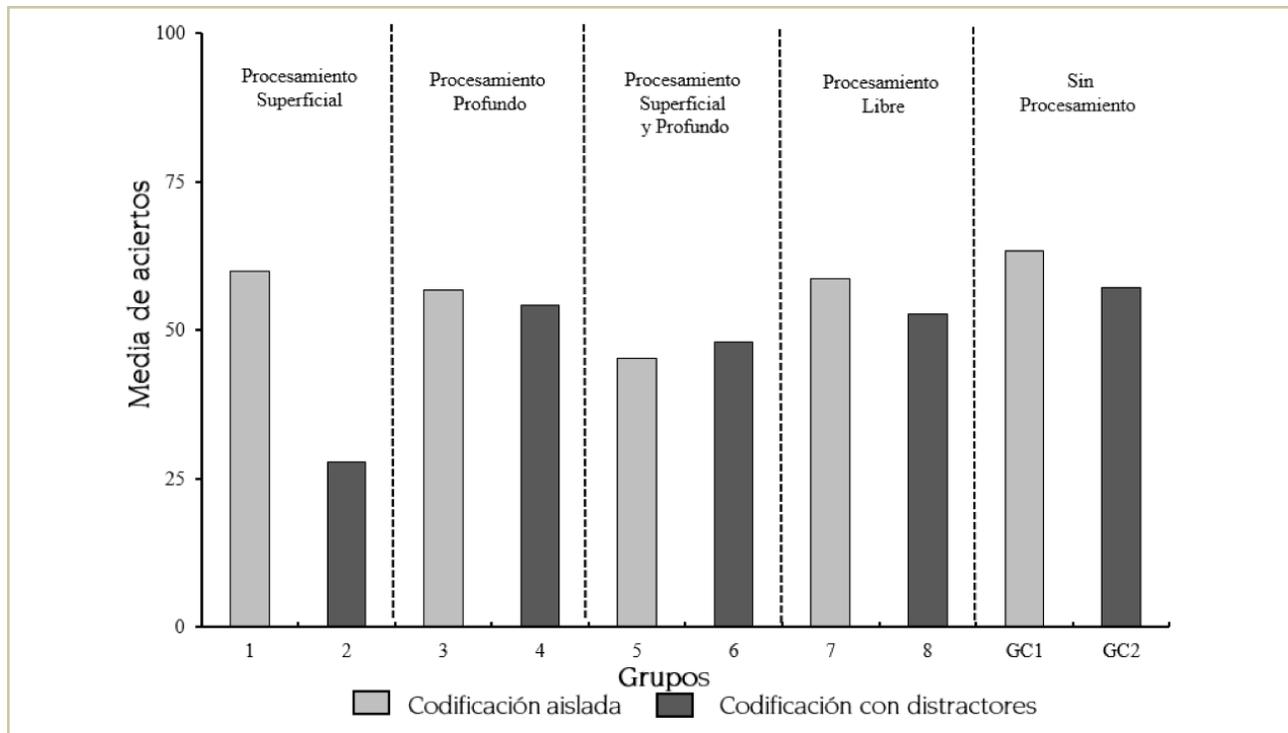


Figura 3. Media de aciertos obtenidos por los participantes de cada grupo en la prueba de recuerdo libre

Fuente: Elaboración propia.

entre los dos grupos que realizaron procesamiento superficial, es decir, entre los Grupos 1 y 2 ($T = 4.34$, $p = .000$) y entre los Grupos 3 y 4 que realizaron procesamiento profundo ($T = 2.50$, $p < .05$).

Haciendo ahora comparaciones entre los grupos en función de la modalidad bajo la cual se les presentó el EC, se pudo apreciar que entre los cinco a los que se les presentó el EC en modalidad aislada, los participantes del Grupo Control 1 mostraron el porcentaje de aciertos más alto (63.53%), en tanto que los del Grupo 5, el más bajo (45.31%). Los porcentajes logrados por los participantes de los Grupos 1, 3 y 7 fueron 60.01%, 56.64% y 58.74%, respectivamente. No obstante, al comparar estos mismos cinco grupos, se encontró que sólo la diferencia entre los Grupos 3 y 5, es estadísticamente significativa ($T = 4.89$, $p = .000$); esto es, entre los que sólo hicieron procesamiento profundo con los que además de hacerlo de este tipo, también tuvieron que hacerlo superficial.

Al efectuar una comparación similar, pero ahora entre los grupos a los que se les presentó el EC en modalidad con distractores, se puede observar que los participantes del Grupo Control 2 obtuvieron la media más alta (57.18%) y los del Grupo 2 la más baja (sólo el 22.77%). Los porcentajes conseguidos por los

participantes de los Grupos 4, 6 y 8 fueron 54.14%, 48.12% y 52.81%, respectivamente. Efectuando comparaciones con criterios inferenciales, se encontró que la diferencia existente entre los porcentajes obtenidos por el Grupo 2, con cada uno de los otros cuatro grupos, resulta estadísticamente significativa (con Grupo 4, $T = -4.04$, $p = .001$; con Grupo 6, $T = -4.34$, $p = .000$; Grupo 8, $T = -4.80$, $p = .000$ y con Grupo Control 2 $T = -5.30$, $p = .000$).

En la Figura 4 se muestra el porcentaje de aciertos obtenido por cada uno de los participantes de los ocho grupos experimentales, tanto en la tarea de recuerdo libre, como en la de análisis de los EC. En la fila superior se muestran las gráficas correspondientes a los dos grupos cuyo tipo de análisis de los EC, demandó un procesamiento superficial; en la segunda fila, la de los grupos que hicieron un análisis profundo; en la tercera, de los que realizaron tanto procesamiento superficial como profundo y en la última fila, la de los dos grupos cuyo procesamiento fue libre. En la columna izquierda, se encuentran los cuatro grupos cuya modalidad de presentación del EC fue aislada, en tanto que en la columna derecha están las de los grupos que fueron expuestos a la modalidad con distractores.

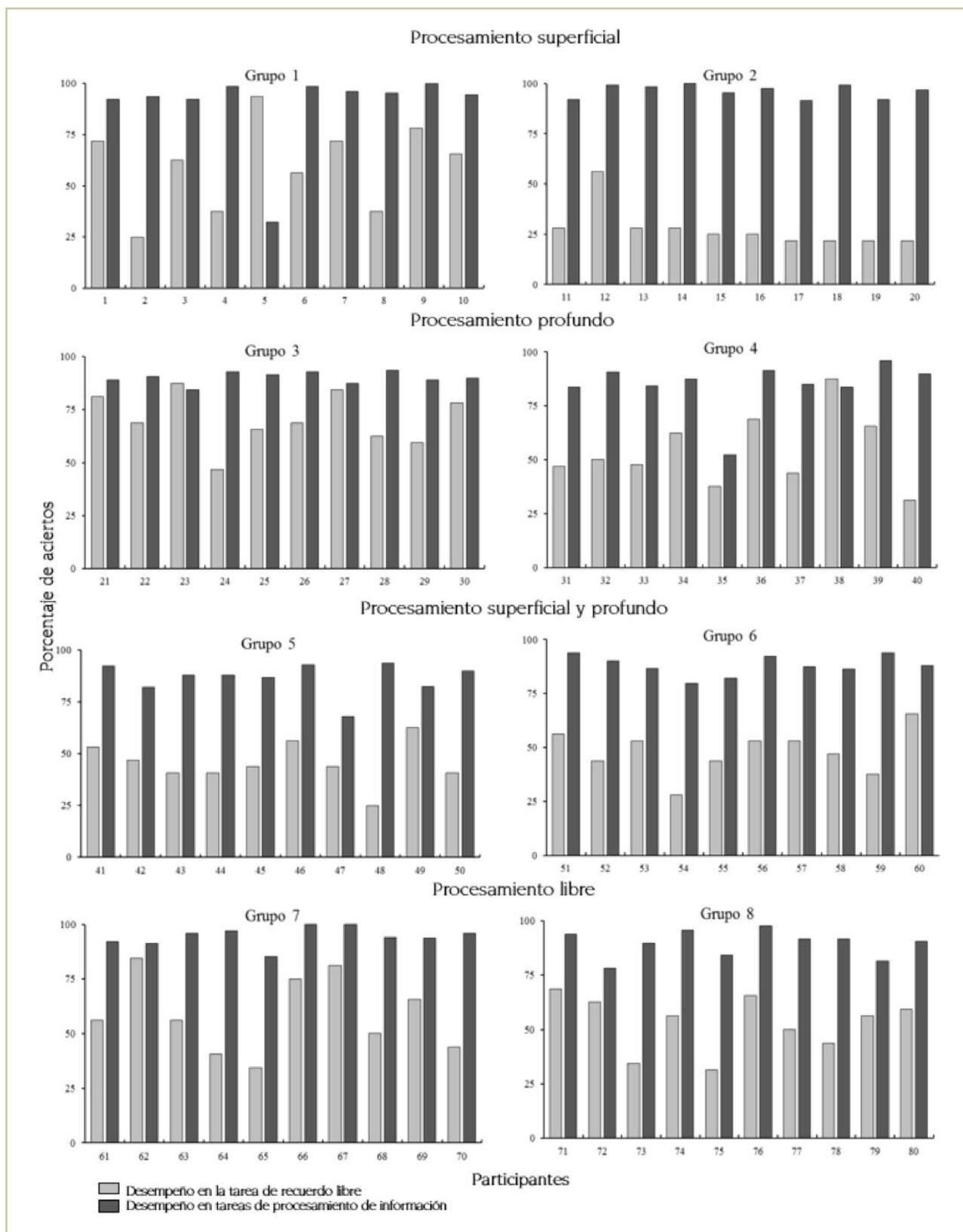


Figura 4. Porcentaje de aciertos obtenidos por cada participante en la tarea de procesamiento de información

Fuente: Elaboración propia.

Las barras grises corresponden al desempeño en la tarea de recuerdo libre, y las negras al logrado en la tarea de análisis.

En términos generales, a nivel descriptivo se puede apreciar que, independientemente de las dos variables estudiadas, con excepción de sólo tres de los 80 participantes experimentales, todos mostraron mejor desempeño en la tarea de análisis del EC, que en la de recuerdo libre. Los tres casos excepcionales fueron P5 del Grupo 1, P23 del Grupo 3 y P38 del Grupo 4.

Apreciando el desempeño de cada grupo, se puede observar que en el caso del Grupo 1, respecto a los desempeños en la tarea de recuerdo libre, P2 tuvo el desempeño más bajo, al recordar sólo el 25% de EC, y P5 logró el mejor desempeño al haber recordado el 93.75% de los EC. En cambio, en la tarea de análisis, fue precisamente P5 quien, contrario a lo que consiguió en la tarea de recuerdo libre, mostró el desempeño más bajo al sólo obtener un 32.8% de aciertos. De este grupo, mostró el desempeño perfecto en esta tarea.

En el caso del Grupo 2, el porcentaje de aciertos en la tarea de recuerdo libre sólo osciló entre el 21.8% y el 56.2%, siendo los participantes 17, 18, 19 y 20 quienes coincidieron en obtener el porcentaje más bajo, y P12 el más alto. En contraste con estos bajos porcentajes, en la tarea de análisis, el rango de aciertos fluctuó entre el 91.4% y el 100%, siendo P17 quien obtuvo el más bajo y P14 el más alto.

En el Grupo 3, en la tarea de recuerdo libre se registraron porcentajes oscilantes entre el 46.87% y el 84.37%, siendo P24 quien obtuvo el primero de estos porcentajes y P27 el segundo. En la tarea de análisis el rango varió de 84.37% a 93.75%, siendo los participantes 23 y 28, respectivamente, quienes lograron estos porcentajes. Un rango variante entre el 31.25% conseguido por P40 y 87.5% logrado por P8, fue el apreciado en el Grupo 4 en la tarea de recuerdo libre; y entre 52.34% mostrado por P35 y 96.09% obtenido por P39, en la tarea de análisis.

Considerando los grupos que realizaron análisis tanto superficial como profundo, se puede observar que en el caso del Grupo 5 los porcentajes oscilaron entre el 25% y el 62.5% en la tarea de recuerdo libre, y entre el 67.96% y 93.75% en la tarea de análisis, siendo, curiosamente, P48 quien obtuvo el más bajo en la tarea de recuerdo libre, pero el más alto en la de análisis. P49 logró el más alto en la tarea de recuerdo libre y P47 el más bajo en la tarea de análisis. En el caso del Grupo 6, en la tarea de recuerdo libre los porcentajes oscilaron entre 28.12% y 65.62%, y en la de

análisis entre 79.68% y el 93.75%. Mientras que los porcentajes más bajos en ambas tareas fueron obtenidos por P54, los más altos en la de recuerdo libre lo logró P60 y en la de análisis P51.

En los grupos en los que los participantes analizaron el EC bajo los criterios de su elección, puede apreciarse que en el caso particular del Grupo 7, en la tarea de recuerdo libre se lograron porcentajes oscilantes entre el 34.37% y el 84.37%, y en la de análisis del EC entre el 85.41% y el 100%. Los porcentajes más bajos en ambas tareas, coincidentemente fueron obtenidos por P65. Mientras que P2 logró el más alto en la de recuerdo libre, P66 y P67, lo consiguieron en la de análisis del EC. En el Grupo 8, en la tarea de recuerdo libre, los porcentajes oscilaron entre el 31.35% y el 68.75%, obtenidos respectivamente por P75 y P71; y en la tarea de análisis fluctuaron entre el 78.12% y 97.54%, logrados por P72 y P76.

Con miras a identificar si existe correlación entre las ejecuciones en las dos tareas, se realizó la prueba de correlación de Pearson. Los resultados obtenidos permitieron apreciar que mientras en el Grupo 1 (aislado superficial) existe una correlación positiva alta ($r = .59$) entre ambas ejecuciones, en el Grupo 3 (aislado profundo), acaece una negativa alta ($r = -.75$).

Discusión

El estudio aquí reportado se planteó como objetivo evaluar el efecto conjunto tanto de la modalidad de presentación de los estímulos a codificar (aislada vs. con distractores), como del nivel de procesamiento de información implicado al analizar estructural y/o semánticamente palabras presentadas como estímulos, sobre el desempeño de universitarios en tareas de recuerdo libre.

Al plantearse este objetivo, en términos generales se esperaba encontrar que: a) en la prueba de recuerdo libre, mostrarían mejor desempeño los participantes de los grupos cuyo EC se les presentó de manera aislada que, aquellos a los que se les presentó con distractores; b) independientemente de la forma en la que se les presentará el EC, los participantes con el más bajo desempeño serían a los que no se les solicitara realizar algún tipo de análisis, y que por el contrario, quienes tendrían en más alto serían aquellos que hicieran un amplia análisis de ellos; y c) el desempeño mostrado en la tarea de análisis, independientemente de su nivel de profundidad, impactaría en la cantidad de material recordado. Los resultados obtenidos, pudieron confirmar parcialmente algunas de

estas suposiciones bajo condiciones muy específicas, pero otros, fueron sorpresivamente opuestos a lo que se esperaba.

Sobre el primero de los resultados esperados se encontró que efectivamente el recuerdo se ve más favorecido cuando se ha codificado un estímulo presentado aisladamente que cuando está acompañado de distractores, pero sólo cuando se ha pedido que se haga de él un análisis superficial o profundo, pero no así cuando se piden ambos análisis, ni cuando queda a criterio del participante el análisis por hacer, ni cuando simplemente no hace uno sólo. Dado que la idea por comparar los efectos sobre el recuerdo de ambas formas de presentación del EC ante diferentes demandas de análisis, surgió más por una consideración metodológica que por una contrastación teórica es que, por el momento, se considera aventurado sugerir algunas explicaciones al respecto. No obstante, el resultado si invita a planear nuevos escenarios experimentales para precisamente tener elementos para teorizar sobre el particular; incluso, a analizarlos desde una perspectiva conductual, la que en función de sus fundamentos básicos propone concebir esta clase de hallazgos, más como “conducta de recordar”, que como el acaecimiento de eventos que aunque inobservables, si inferidos como claros indicadores de procesos mnémicos” (Pérez, Gutiérrez, García y Gómez, 2017).

Respecto a los resultados esperados en relación con el papel desempeñado por el tipo de análisis que se demandó que se hiciera del EC, cabe aclarar que estos se configuraron en torno a los hallazgos de investigaciones clásicas sobre los efectos de los niveles de procesamiento de información (Craik y Lockhart, 1980; Craik y Tulving, 1980; Menor y Sebastián, 1995). En dichos estudios, recurriendo a diseños intrasujeto y a pruebas de recuerdo libre, se consideró sólo la comparación entre dos profundidades de análisis: superficial y profundo, encontrando que sus participantes recordaron mayor cantidad de palabras de las que se hizo un análisis profundo, que de aquellas de las que se hizo un análisis superficial. De este modo, al planear el estudio aquí reportado se esperaba, no sólo replicar estos hallazgos pese a recurrir en esta ocasión a un diseño entre sujetos sino, además, consolidar tales hallazgos al agregar dos condiciones aún más extremas de ambas. Esto es, una de control, en la que no se demandaría realizar algún tipo de análisis, y que por lo tanto no implicaría ni un ápice de procesamiento (una condición menos favorable que la superficial), y una que exigiera un análisis tanto

estructural como semántico de los EC (una condición mixta y por ende más favorable que la profunda). Empero, los hallazgos aquí encontrados, no concordaron cabalmente con tales expectativas.

En el estudio aquí reportado se encontró que sólo ante una codificación con distractores, el análisis superficial propició un recuerdo más deficiente que cuando se hace uno profundo, pero incluso tal deficiencia se dio en comparación con los otros niveles de profundidad estudiados, y muy sorpresivamente, hasta en ausencia de algún nivel de procesamiento. Este hallazgo no se replicó con los participantes expuestos a una codificación aislada del EC, pues en este caso, sólo se dieron diferencias significativas entre el desempeño de quienes hicieron un análisis profundo y de quienes lo hicieron tanto superficial como profundo, siendo curiosamente superior el de los primeros, que de quienes hicieron un análisis más completo. Una explicación tentativa al respecto gira en torno al tiempo que tuvieron para hacer sus respectivos análisis. En ambos casos, contaron con el mismo tiempo. De este modo, para quienes sólo tuvieron que hacerlo profundo, resultó suficiente para hacerlo con calma y precisión. En cambio, para quienes tuvieron la demanda de hacerlo además de profundo, también superficial, pudo ser un tiempo limitado tanto real como percibido como tal, pues aunque resultaba justo para logra hacer su análisis completo, y al parecer no afectar la precisión de sus respuestas, si pudo haber influido en la calidad del procesamiento efectuado. Ello se sugiere por lo encontrado por García, Caballer y Peiró (2002), al evaluar el efecto de la presión del tiempo en la cohesión grupal al desempeñar diferentes tipos de tareas, y por Cladellas y Castello (2011), al estudiar los efectos de la percepción de disponibilidad temporal en el desempeño de niños de sexto de primaria en pruebas de evaluación.

Finalmente, con respecto a la correlación que se esperaba encontrar entre la calidad de la ejecución en la tarea de análisis con la mostrada en la de recuerdo libre, se encontró que sólo se dio en dos condiciones bajo codificación aislada: en la de análisis superficial y en la de análisis profundo, siendo positiva en el primer caso y negativa en el segundo. Dado que se esperaba que fuera positiva en los ocho grupos experimentales, sorprendió que sólo lo fuera en la que el análisis se centró en las propiedades estructurales del EC, y más aún que resultara negativa en la que el análisis atendió a las propiedades semánticas de los mismos. Estos hallazgos, lejos de desalentar la investigación en el tema, aumentan el ánimo por efectuar futuros

estudios que esclarezcan el papel jugado por las diferentes variables entremezcladas en fenómenos mnémicos.

Referencias

- Álvarez, M. y Trápago, M. (2005). *Principios de neurociencias para psicólogos*. Buenos Aires: Paidós.
- Báez-Hernández, E. (2013). Estudio de la memoria inmediata y memoria de trabajo en el ser humano. *Anales Universitarios de Etología*, 7; 7-18.
- Cladellas, R. y Castello, A. (2011). Percepción de disponibilidad temporal: efectos sobre los resultados en evaluaciones de niños de sexto de primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 16 (2); 291-310.
- Craik, F. y Lockhart, R. (1980). Niveles de procesamiento: un marco para la investigación sobre la memoria. *Estudios de psicología*, 2; 93-109.
- Craik, F. y Tulving, E. (1980). Profundidad de procesamiento y retención de palabras en la memoria episódica. *Estudios de psicología*, 2; 110-146.
- Del Río, D. y López Hígues, R. (2006). Efectos de la memoria operativa y de una carga de procesamiento en la comprensión de oraciones. *Psicológica*, 27 (1); 79-95.
- Etchepareborda, M. y Abad-Mas, L. (2005). Memoria de trabajo en los procesos básicos de aprendizaje. *Revista de Neurología*, 40; 79-83.
- Hernández-Ramos, E. y Cansino, S. (2011). Envejecimiento y memoria de trabajo: el papel de la complejidad y el tipo de información. *Revista de Neurología*, 52 (3); 147-153.
- García, F., Caballer, A. y Peiró, J. (2002). Efectos de la presión temporal sobre la cohesión grupal en diferentes tipos de tareas y en diferentes canales de comunicación. *Psicothema*, 14 (2); 434-339.
- Garzón, A. y Seoane, J. (1982). La memoria desde el procesamiento de la información. En: I. Delclaux y J. Seoane (Edit.). *Psicología Cognitiva y Procesamiento de Información. Teoría, Investigación y Aplicación*. Madrid: Pirámide.
- Gluck, M., Mercado, E. y Myers, C. (2009). *Aprendizaje y memoria. Del cerebro al comportamiento*. México: McGraw Hill.
- Martínez, H. y Tonneau, F. (2002). Conducta humana compleja. En: E. Ribes (Ed.) *Psicología del aprendizaje*. México: Manual Moderno.
- Menor, J. y Sebastián, V. (1995). Efectos de los niveles de procesamiento en pruebas directas e indirectas de memoria. *Estudios de Psicología*, 53; 3-14.
- Pérez, V., Gutiérrez, M., García, A. y Gómez, J. (2017). *Procesos psicológicos básicos. Un análisis funcional*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Sternberg, R. (2011). *Psicología cognoscitiva*. México: Cengage Learning.

Inteligencia emocional percibida y autoconcepto en adolescentes estudiantes de bachillerato

EDUARDO CARRILLO-RAMÍREZ,¹ GERMÁN PÉREZ-VERDUZCO,²
FRANCISCO AUGUSTO LACA-AROCENA,³ ALEJANDRO CÉSAR ANTONIO LUNA-BERNAL⁴



Resumen

El objetivo del estudio fue analizar la posible relación entre la inteligencia emocional percibida y el autoconcepto en una muestra de adolescentes bachilleres. La muestra (N = 258) estuvo compuesta por estudiantes de 15 a 19 años, quienes respondieron el Listado de Adjetivos para la Evaluación del Autoconcepto (LAEA) y el Cuestionario de Inteligencia Emocional Percibida (Trait Meta-Mood Scale, TMMS-24). Se llevó a cabo un análisis de regresión múltiple, el cual mostró que las tres dimensiones de la inteligencia emocional percibida evaluadas (Atención Emocional, Claridad de Sentimientos y Reparación Emocional) predicen positivamente puntajes de autoconcepto. Se discuten estos resultados resaltando la importancia de fortalecer programas de desarrollo de habilidades socioemocionales en la escuela que contribuyan al desarrollo y bienestar de los adolescentes mejorando su autoconcepto.

Palabras clave: Educación emocional, Inteligencia emocional, Autoconcepto, Adolescentes, Regresión múltiple.

Perceived Emotional Intelligence and Self-Concept in Adolescent High-School Students

Abstract

The aim of the study was to analyze the possible relationship between emotional intelligence and self-concept in a sample of high school adolescents. The sample (N = 258) was composed of students from 15 to 19 years old, who answered the List of Adjectives for the Evaluation of Self-concept (LAEA) and the Questionnaire of Emotional Intelligence Perceived (Trait Meta-mood Scale, TMMS-24). A multiple regression analysis was carried out, which showed that the three dimensions of perceived emotional intelligence evaluated (Emotional Attention, Clarity of Feelings and Emotional Reparation) positively predict self-concept scores. These results are discussed highlighting the importance of strengthening programs for the development of socio-emotional skills in schools that contribute to the development and well-being of adolescents.

Key Words: Emotional Education, Emotional Intelligence, Self-Concept, Adolescents, Multiple Regression.

Recibido: 14 de agosto de 2020
Aceptado: 17 de septiembre de 2020
Declarado sin conflicto de interés

- 1 Asistente de investigación en el Departamento de Investigación en Iniciativa Juvenil Colimense A.C. ecarrillo1@ucol.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9373-8677>
- 2 Profesor de tiempo parcial en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Director de Investigación en Iniciativa Juvenil Colimense, A. C. german_perez@ucol.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4370-2307>
- 3 Profesor de Tiempo Completo en la Facultad de Psicología de la Universidad de Colima (México) y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (II). francisco_laca@ucol.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1858-5532>
- 4 Profesor de Tiempo Completo en el Departamento de Filosofía de la Universidad de Guadalajara (México) y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (I). aluna642@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3371-5999>

Introducción

La investigación en los ámbitos psicoeducativo y clínico viene indicando la necesidad de explorar y postular marcos explicativos que incluyan características emocionales y afectivas; contemplando la regulación emocional y la percepción de uno mismo implicadas en el desempeño escolar de los jóvenes. Sin embargo, tradicionalmente estos estudios se han limitado a establecer relaciones entre estas características y los resultados académicos (Miras, 2008; Lope, Antoñanzas & Carbonell, 2018; Gutiérrez, Cabello & Fernández-Berrocal, 2017).

La inteligencia emocional es un constructo ampliamente estudiado, el cual se ha visto asociado con la capacidad que tienen las personas para construir un futuro exitoso, mejorar su salud mental y física, así como mejorar sus habilidades en las relaciones interpersonales y promover la activación física (Goleman, 2000; Ader, 2001; Mayer, Salovey & Caruso, 2008; Vaquero-Solís *et al.*, 2020). Respecto de este trabajo, se decidió estudiar la inteligencia emocional considerándola un predictor del autoconcepto en la medida que contribuye a incrementar la calidad de las relaciones interpersonales, mejorando con ello el ajuste social de los individuos (Lopes, Salovey & Straus, 2003; Rani, 2018). En la literatura académica sobre el tema, el modelo de inteligencia emocional percibida (Mayer & Salovey, 1997; Mayer, Salovey & Caruso, 2008; Salovey & Grewal, 2005) es uno de los más reconocidos y referenciados. Varios estudios han mostrado que quienes poseen una elevada inteligencia emocional perciben con mayor agudeza las emociones propias y ajenas, gestionan mejor estas emociones, mejorando con ello la cantidad y calidad de sus relaciones interpersonales, lo cual tiene efectos positivos en su autoconcepto. Por su parte, un autoconcepto predominantemente positivo mejora el ajuste social y académico de los estudiantes (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006; Matalinares *et al.*, 2005; Schutte, Malouff, Simunek, Hollander & McKenley, 2012).

El presente estudio analiza la relación entre los componentes de la inteligencia emocional percibida según el citado modelo de Salovey y el autoconcepto. Parte de la perspectiva de que una adecuada percepción de la propia inteligencia emocional contribuye significativamente a un autoconcepto positivo, lo cual a su vez redundará en un mejor ajuste social del adolescente tanto en su ámbito académico como en los ámbitos familiar y social.

Inteligencia emocional percibida

La literatura científica llama la atención, en el estudio de las diferencias individuales, en la habilidad de procesar y utilizar información emocional (Mayer, Roberts & Barsade, 2008). Este interés se basa en el supuesto de que la gente capaz de expresar y comprender emociones, de dotar de significado a la experiencia emocional y de regular sus emociones estará mejor ajustada psicológicamente y socialmente (Ciarrochi, Chan, Caputi & Roberts, 2001). Como todo constructo que se ha extendido y popularizado, la inteligencia emocional ha generado diversas aproximaciones teóricas, modelos y definiciones. Algunos han cuestionado que la inteligencia emocional sea un concepto válido porque ha sido definido de demasiadas formas (Locke, 2005). Afirman que el término cubre demasiadas cosas, rasgos y conceptos diferentes (Landy, 2005; Murphy & Sideman, 2006), tales como la autoestima incluida en estos modelos que no concierne directamente a las emociones ni a la inteligencia (Matthew, Roberts & Zeidner, 2004). Una definición ampliamente aceptada y citada procede del modelo de habilidades de Mayer y Salovey. La inteligencia emocional es la habilidad de percibir, aprehender y expresar emociones adecuadamente; la habilidad de entender y generar sentimientos así como de regular las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual (Mayer & Salovey, 1997). Al desempeñar un rol importante en moderar las reacciones emocionales ante los encuentros estresantes con la realidad, la inteligencia emocional influye en el bienestar subjetivo de los individuos (Salovey, Mayer, Caruso & Yoo, 2009).

El constructo polémico de inteligencia sobre sí hay una sola inteligencia general o habría varias, Mayer y Salovey (2008) lo circunscriben cuando la inteligencia se aplica al ámbito de las emociones como: a) la capacidad de razonar con y sobre las emociones; y, b) la contribución del sistema de las emociones al incremento de la inteligencia. Durante mucho tiempo, las emociones han sido vistas como características irracionales, incluso patológicas en su arbitrariedad e intensidad. Aunque esto describe la manifestación más ostensible de las emociones, no es un retrato completo del funcionamiento del sistema emocional. Hay evidencia creciente de que el significado de muchas emociones es en gran parte universal, muchas manifestaciones emocionales tienen la misma interpretación en muy diferentes culturas, como un medio de comunicación de la humanidad previo a los lenguajes hablados. Las emociones desempeñan

un papel clave en ayudar a la gente a interpretar las propias acciones y las de los otros, además de transformar la interacción inter e intrapersonal, abonando a la discusión sobre el papel de las emociones en las conductas prosociales (Dyer, 1983; Alvarado-Calderón, 2019). En 1997, Mayer y Salovey proponen un modelo de cuatro ramas que van en una jerarquía ascendente desde: a) habilidad de percibir adecuadamente las emociones propias y las de otros; b) uso de las emociones para facilitar el pensamiento; c) comprender el lenguaje emocional y las señales provocadas por las emociones; y, d) gestionar emociones para alcanzar metas específicas (Mayer & Salovey, 1997). Existen diferencias individuales en cada uno de estos cuatro procesos.

El interés por un constructo conlleva el interés en su medición. Los constructos teóricos habituales en Psicología solo permiten su medición indirecta; lo que en realidad medimos son las percepciones subjetivas auto-reportadas por los individuos. Así, los investigadores designan como Inteligencia Emocional Percibida el conocimiento que los individuos manifiestan tener sobre sus habilidades emocionales como diferentes a sus capacidades y habilidades mentales reales (Salovey, Stroud, Woolery & Eppel, 2002).

Gran parte del trabajo académico en el campo de la inteligencia emocional se ha centrado en la obtención de instrumentos válidos para su evaluación o la de aspectos asociados con ella. Hay un número de escalas basadas en la habilidad de la percepción de emociones (Archer, Constanzo & Akert, 2001), en la identificación y comprensión de emociones (Geher, Warner & Brown, 2001), y en la integración compleja de las emociones (Lane, Quinlan, Schwartz, Walker & Zeitlin, 1990). Un instrumento basado en las habilidades para la percepción, comprensión y manejo de las emociones según el citado modelo jerárquico de cuatro ramas de Mayer y Salovey (1997), es la conocida como escala de meta-conocimiento de rasgos afectivos o emocionales (Trait Meta-Mood Scale, TMMS, Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai, 1995; Salovey, Stroud, Woolery & Eppel, 2002), instrumento que en su adaptación al español (Fernández-Berrocal, Extrema & Ramos, 2004; Salguero, Fernández-Berrocal, Balluerka & Aritzeta, 2010) se ha utilizado en el presente estudio y es descrito en el apartado del método.

Autoconcepto

La investigación en Psicología educativa ha revelado que, además de los recursos cognitivos, los estu-

diantes hacen uso de recursos emocionales y de equilibrio personal para hacer frente a un determinado proceso de aprendizaje. La mayoría de las aproximaciones actuales al análisis de la dimensión emocional y afectiva de los procesos educativos en contextos escolares, hacen referencia a las representaciones que los individuos construyen de sí mismos, entre los que se encuentran la autoimagen, la autoestima y el autoconcepto, pues, reconocen la relevancia de un buen ajuste socioemocional, desarrollo de la personalidad y bienestar psicosocial en el rendimiento académico (Miras, 2008; Chávez-Becerra, Flores-Tapia, Castillo-Nava & Méndez-lozano, 2020).

El autoconcepto postula la idea del yo como objeto del conocimiento de sí mismo por parte del sujeto. Aunque las primeras definiciones sobre autoconcepto hacían referencia a un constructo unitario e indivisible (Penado & Rodicio-García, 2017), actualmente tiende a concebirse como un constructo pluridimensional que engloba representaciones sobre diversos aspectos del sujeto, entre ellos el de sus relaciones interpersonales y, en los estudiantes, su rendimiento académico. Así, se entiende ahora como un conjunto de conceptos jerárquicamente organizados e internamente consistentes sobre diversos aspectos humanos, desde lo físico o emocional, hasta lo personal y lo social (Montoya, Pinilla & Dussán, 2018).

Pese a los muchos trabajos de investigación alrededor del autoconcepto, persiste cierta confusión concerniente a su definición, se utilizan de modo intercambiable las denominaciones autoconcepto, autoimagen, autoestima y autoaceptación (Garaigordobil, 2011; Rani, 2018). El autoconcepto puede ser considerado como la dimensión más cognitiva que un individuo tiene de sí mismo, en tanto la autoestima sería la dimensión más afectiva (Clemes, Bean & Clark, 1991). Los individuos observan y evalúan su apariencia, sus habilidades físicas e intelectuales, así como distintas capacidades y características psicológicas tales como sus relaciones interpersonales (Miras, 2008). Garaigordobil (2011) define al autoconcepto como un conjunto de características que el individuo asocia a sí mismo. Es un sistema organizado, multifacético y jerárquico con una tendencia a la estabilidad, pero al mismo tiempo dinámico. El individuo crea categorías sobre la información que obtiene de sí mismo construyendo un autoconcepto global, así como unos conceptos específicos para cada rol que desempeña. Aunque con una tendencia a ser estable, existe una constante reconsideración de la imagen que el sujeto tiene

Cuadro 1. Distribución de la muestra en edad y grado, en función del género (N = 255)

	Hombres	Mujeres	Total
15-16 años	117 (45.9%)	40 (15.7%)	157 (61.6%)
17-19 años	62 (23.9%)	37 (14.5%)	98 (38.4%)
Total	178 (69.8%)	77 (30.2%)	255 (100%)
Primer semestre	82 (32.2%)	17 (6.7%)	99 (38.8%)
Tercer semestre	73 (28.6%)	38 (14.9%)	111 (43.5%)
Quinto semestre	23 (9.0%)	22 (8.6%)	45 (17.6%)
Total	178 (69.8%)	77 (30.2%)	255 (100%)

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Todos los porcentajes son en relación con la muestra total.

de sí mismo pudiendo cambiar a través de las etapas del ciclo vital.

El autoconcepto involucra dos dimensiones: 1) el autoconcepto real, construido con las percepciones que se van formando a partir de las experiencias que un individuo tiene con los demás, al formar comparaciones con otros y al arribar a conclusiones sobre características de su propia identidad; y 2) el autoconcepto ideal, que se va construyendo en contraste con las experiencias personales (Garaigordobil, 2011). Esta segunda dimensión depende de modelos ideales, ideales del yo, referentes a cómo le gustaría al individuo verse a sí mismo, poseyendo características que su cultura y grupos de referencia describen como deseables. Este autoconcepto ideal impone una cierta dirección a la vida personal en la medida que indica metas deseables y las características que ayudan a alcanzarlas.

En resumen, el autoconcepto es un eje central en el desarrollo de la personalidad de cada individuo, por ello es objeto de interés tanto en el ámbito pedagógico como en el terapéutico. Para un manejo lo más objetivo posible del constructo es necesaria la elaboración de instrumentos que permitan la medición del mismo. Uno de estos instrumentos reconocido y referenciado es el Listado de Adjetivos para la Evaluación del Autoconcepto LAEA (Garaigordobil, 2011) que presentamos en siguiente apartado.

Método

Participantes

La muestra del estudio estuvo conformada por 255 estudiantes matriculados en una escuela preparatoria pública ubicada en la ciudad de Colima, México; de los cuales 178 (69.8%) eran hombres, y 77 (30.2%) mujeres. Respecto al grado escolar, 99 (38.8%) estudiantes cursaban el primer semestre, 111 (43.5%) el tercer semestre, y 45 (17.6%) el quinto semestre. El

rango de edad fue de 15 a 19 años, con una media de 16.31 años (DE = .90) y un valor modal de 16 años (111 casos). Para fines del análisis de la variable edad se formaron dos grupos: 15-16 años, y 17-19 años. En el Cuadro 1 puede apreciarse la distribución por sexo según la edad y grado escolar.

Instrumentos

- *Listado de Adjetivos para la Evaluación del Autoconcepto en Adolescentes y Adultos*, LAEA (Garaigordobil, 2011). Tiene por objeto evaluar el autoconcepto global a través de un listado de 57 adjetivos positivos. El participante realiza una valoración sobre el grado en que tales adjetivos pueden aplicarse a su persona en una escala Likert desde 0, "nada"; hasta 4, mucho. Para su calificación se suman todas las respuestas del sujeto, obteniendo así la puntuación directa. La autora del instrumento original reportó un alfa de Cronbach de .93.
- *Escala de Inteligencia Emocional Percibida* (Trait Meta-Mood Scale, TMMS-24, Mayer y Salovey, 1997; traducción española de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). La versión original del cuestionario TMMS contenía 48 reactivos. Posteriormente, Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) desarrollaron la versión castellana reduciendo el instrumento a 24 reactivos. Más recientemente, Salguero y Fernández-Berrocal (2010) efectuaron otro estudio de validación en Málaga, España, con una muestra de 1497 adolescentes de 12 a 17 años. Los coeficientes alfa de Cronbach reportados en este último estudio fueron de .84, .82 y .81 para las escalas de Atención, Claridad y Reparación, respectivamente.

Evalúa tres habilidades de inteligencia emocional del modelo de Mayer y Salovey (1997): a) Atención emocional, conceptualizada como el ser capaz de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada; b) Claridad de sentimientos, enten-

didada como comprender bien los propios estados emocionales; y, c) Reparación, definida como ser capaz de regular los propios estados emocionales (ejemplo, *Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista*). Las opciones de respuesta en una escala Likert van desde 1, "muy en desacuerdo", hasta 5, "muy de acuerdo". Se califica sumando las respuestas a los ocho reactivos de cada escala, obteniendo un puntaje de entre 0 y 40 en cada una.

Procedimiento

Obtenida la colaboración por parte de las autoridades escolares, se acordó una fecha para la aplicación. Dentro del aula de clases se solicitó a los estudiantes su participación voluntaria para responder los cuestionarios, explicándoles el objetivo de la investigación. Se les garantizó el manejo absolutamente anónimo y confidencial de la información y su uso para fines exclusivamente científicos. Asimismo, se les explicó que en los cuestionarios no habría respuestas buenas ni malas, y que lo importante para la investigación era que sus respuestas fueran sinceras.

Análisis estadístico

Primero, se calcularon las puntuaciones medias y desviaciones estándar de cada una de las variables de estudio (Autoconcepto, Atención emocional, Claridad emocional, y Reparación emocional), realizando un contraste por género y edad. Luego, con el fin de identificar posibles efectos del género, la edad y el grado escolar en las citadas variables se realizó un análisis multivariado de la varianza (MANOVA) trifactorial con diseño de 2 x 2 x 3 (dos niveles de género por dos de edad, por tres de grado escolar).

Para contrastar la hipótesis central del presente estudio, según la cual los tres factores correspondientes a la inteligencia emocional percibida podrían predecir puntajes de autoconcepto, se llevó a cabo un análisis de regresión múltiple mediante la técnica de introducir como variable de criterio (variable dependiente) el autoconcepto y como variables predictoras: a) atención emocional, b) claridad de sentimientos, y, c) reparación emocional. Los cálculos se realizaron con el programa estadístico SPSS 21 (IBM, 2012).

Resultados

Lo primero que se revisó dentro de los análisis estadísticos fue la consistencia interna de los instrumentos. Para la escala de autoconcepto (LAEA 57 ítems) se obtuvo un alfa de Cronbach de .96. Por otro

lado, los puntajes obtenidos en las subescalas del instrumento de inteligencia emocional percibida (TMMS 24 ítems) fueron .90, .92 y .91 para atención emocional, claridad emocional y reparación emocional, respectivamente. Estas medidas son incluso más altas que en los estudios previos donde se analizan las propiedades psicométricas de dichas escalas (Garaigordobil, 2011; Salguero y Fernández-Berrocal, Balluerka & Aritzeta, 2010).

Las medias obtenidas por los participantes en cada una de las variables fueron las siguientes: autoconcepto, 149.38 (DE = 36.01); atención emocional, 27.62 (DE = 7.85); claridad emocional 27.26 (DE = 7.98); y reparación emocional, 29.04 (DE = 7.85), respectivamente.

En un análisis por género, las mujeres presentaron una media de 153.09 (DE = 33.92) en autoconcepto, 29.79 (DE = 7.11) de atención emocional, 27.43 (DE = 7.33) de claridad emocional, y 30.34 (DE = 6.64) de reparación emocional; frente al 147.77 (DE = 36.85) de los hombres en autoconcepto, 26.69 (DE = 7.99) de atención emocional, 27.19 (DE = 8.27) de claridad emocional y 28.48 (DE = 8.28) de reparación emocional. Sin embargo, ninguna de las diferencias resultó estadísticamente significativa.

Al contrastar las medias obtenidas por los dos grupos de edad, los jóvenes de 15 y 16 años registraron 145.04 (DE = 36.59) de autoconcepto, una atención emocional de 26.82 (DE = 8.07), una claridad emocional de 26.99 (DE = 8.21) y una reparación emocional de 28.44 (DE = 8.21); mientras que los de 17 a 19 años, un autoconcepto de 156.33 (DE = 34.09), una atención emocional de 28.92 (DE = 7.35), una claridad emocional de 27.68 (DE = 7.62) y una reparación emocional de 30 (DE = 7.18). De tal forma que, aunque los participantes de mayor edad tuvieron en general puntuaciones superiores a las de los más jóvenes, tales diferencias tampoco resultaron significativas.

Antes de realizar el análisis MANOVA, se revisó que las variables cumplieran con los supuestos de normalidad y homocedasticidad. Respecto a lo primero, todas las variables presentaron puntajes de asimetría dentro del rango -1 +1. En cuanto a lo segundo, la prueba de Levene sobre homogeneidad de las varianzas resultó no significativa en todos los casos, confirmando con ello el cumplimiento del supuesto de homocedasticidad.

Una vez llevado a cabo el análisis, el contraste multivariado resultó significativo en tres casos: para el efecto principal de la variable género (Λ de Wilks_(4/241) = .918, $p < .001$), y para las interacciones de

Cuadro 2. Análisis de regresión múltiple para autoconcepto (N = 254)

Variable	B	EE	Beta	t
Atención emocional	.628	.309	.138	2.033*
Claridad emocional	1.571	.347	.352	4.53***
Reparación emocional	.912	.334	.201	2.733**

Nota: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Fuente: Elaboración propia.

grado por género (Lambda de Wilks_(8/482) = .927, $p < .05$) y grupo de edad y género (Lambda de Wilks_(4/241) = .953, $p < .05$). No obstante, al revisar los efectos inter-sujetos sólo resultaron ser estadísticamente significativos para los efectos principales de género en la variable de atención emocional ($F_{(1/254)} = 7.346$, $p < .001$) donde las mujeres ($M = 29.79$, $DE = 7.12$) obtuvieron puntuaciones más altas que los hombres ($M = 26.69$, $DE = 8.00$).

Al realizar el análisis de regresión múltiple el modelo resultante resultó significativo ($F_{(3/250)} = 51.26$, $p < .001$), mostrando contribución de las tres variables de inteligencia emocional percibida. El coeficiente de correlación múltiple (R), el de determinación (R^2), y el de determinación corregido (R^2 corregida) fueron de .62, .38 y .37, respectivamente. Por tanto, este análisis mostró una contribución positiva y significativa de los tres factores de inteligencia emocional percibida sobre el autoconcepto, resultando que el modelo explicó un 37% de la varianza de este último (R^2 corregida = .37). El Cuadro 2 muestra los coeficientes de regresión parcial no estandarizados (B), los estandarizados (Beta), el error típico (ET) y los valores de t y p correspondientes a este modelo de regresión.

Discusión y conclusiones

Los tres factores de la inteligencia emocional percibida propuestos por el modelo de Mayer y Salovey (1997): atención, claridad y reparación emocional, contribuyen positiva y significativamente en la construcción del autoconcepto. Este resultado es congruente con otras investigaciones que encontraron una vinculación entre una elevada inteligencia emocional percibida y el autoconcepto positivo (Calero, Barreyro & Injoque-Ricle, 2018; Rey, Extremera & Pena, 2011; Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Ramos-Díaz & Extremera, 2002). Este resultado afirma la postura que argumenta que el autoconcepto posee una dimensión cognitiva, donde el individuo se atribuye unas determinadas características, y una dimensión afectiva, donde dichas características producen valoraciones positivas o negativas (Garaigordobil,

2013). Los adolescentes prestan particular atención a las emociones que su autoconcepto les provoca (Calero *et al.*, 2018). La adolescencia ha sido descrita frecuentemente como una etapa particularmente emocional, pero también se reporta en la literatura la capacidad que posee este grupo de edad para regular sus emociones, obteniendo una autoestima elevada y minimizando los efectos que en ellos tienen las experiencias negativas (Schutte, Malouff, Simunek, McKenley & Hollander, 2002).

En este estudio no se hallaron diferencias significativas respecto al género, lo que discrepa con otras investigaciones en las que se reportaron diferencias. Algunos estudios sugieren que las mujeres reciben una mejor educación emocional por parte de sus familias, desarrollando así mayor habilidad para diferenciar y etiquetar emociones (Gartzia, Aritzeta, Bullerka & Barberá, 2012; Sanchez-Nuñez, Fernandez-Berrocal, Montañez-Rodríguez & Latorre-Postigo, 2008). Del mismo modo no se encontraron diferencias significativas concernientes a la variable de edad, lo que discrepa de otros estudios efectuados en población mexicana, en donde los alumnos de mayor edad o de semestres avanzados reportan tener un autoconcepto elevado, es decir que son alumnos con mejor percepción de sus cualidades, y logran tener un mayor control de las situaciones y sus emociones (Chávez-Becerra, Flores-Tapia, Castillo-Nava & Méndez-lozano, 2020). La literatura reporta que las dimensiones del autoconcepto se van diferenciando desde la infancia teniendo un descenso en la adolescencia y que, sin embargo, vuelven a incrementar posteriormente; respecto al ámbito educativo, esta disminución del autoconcepto puede deberse a que en el ingreso a una institución educativa o inicios de una carrera los estudiantes se encuentran inseguros sobre su decisión vocacional o presentan temores sobre su formación profesional que los alumnos de semestres más avanzados (Parra *et al.*, 2015; Zubeldia, Díaz & Goñi, 2018).

La relación positiva entre inteligencia emocional percibida y autoconcepto es relevante dentro del ámbito educativo, ya que al desarrollar la educación emocional entre los jóvenes se respondería a necesi-

dades socioemocionales que frecuentemente no son tomadas en cuenta en la educación formal (Matalinares, *et al.*, 2005 & Bisquerra-Alzina, 2003), pero que indudablemente tienen consecuencias en el éxito o fracaso académico de los estudiantes. Hay evidencia, por ejemplo, de que un bajo autoconcepto, es decir, un autoconcepto negativo, correlaciona con un mayor uso de drogas en la adolescencia (Fuentes, García, Gracia & Lila, 2011), además, en el mismo contexto, esta característica se relaciona con alumnos que no se consideran competentes, son inseguros y no valoran sus capacidades y habilidades, llevándolos a tener un bajo rendimiento académico (Chávez-Becerra, Flores-Tapia, Castillo-Nava & Méndez-Lozano, 2020).

Una de las limitantes que reconocemos en este trabajo concierne al tamaño de la muestra, pues corresponde a adolescentes de una sola institución escolar pública del estado de Colima, México. Por lo tanto, en futuras investigaciones se sugiere ampliarla para incrementar la validez del instrumento con el que se ha medido el autoconcepto (Garaigordobil, 2013). Considerando también que un autoconcepto positivo guarda estrecha relación con el bienestar subjetivo del individuo, podría explorarse la relación entre los factores de este estudio, inteligencia emocional percibida y autoconcepto, con alguna escala de satisfacción con la vida o bienestar subjetivo aplicada a población mexicana (Laca, Verdugo & Guzmán, 2005). Del mismo modo, resulta relevante explorar la relación que tiene el autoconcepto bajo o negativo con variables de psicología clínica como la ansiedad o depresión (Linares-Manrique *et al.*, 2016; Duarté, Lorenzo-Luaces & Rosselló, 2012).

Referencias

- Alvarado-Calderón (2019). Inteligencia emocional y bienestar subjetivo en estudiantes universitarios. *Revista de Educación y Desarrollo*, 51, 29-39. Recuperado de: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antecedentes/51/51_Alvarado.pdf
- Ader, R. (2001). Psychoneuroimmunology. *Current Directions in Psychological Science*, 10 (3), 94-98.
- Archer, D., Constanzo, M. & Akert, R. (2001). The Interpersonal Perception Task (IPT): Alternative Approaches to Problems of Theory and Design. En J. A. Hall y F. J. Bernieri (Eds.), *Interpersonal Sensitivity: Theory and Measurement* 161-182. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bisquerra-Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43. Recuperado de: <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Calero, A., Barreyro, J. P. & Injuque-Ricle, I. (2018). Emotional Intelligence and Self-Perception in Adolescents. *Europe's Journal of Psychology*, 14 (3), 632-643. Doi: 10.5964/ejop.v14i3.1506
- Chávez-Becerra, M., Flores-Tapia, M., Castillo-Nava, P. & Méndez-Lozano, S. (2020). El autoconcepto en universitarios y su relación con rendimiento escolar. *Revista de Educación y Desarrollo*, 53, 37-47. Recuperado de: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antecedentes/53/53_ChavezBecerra.pdf
- Clemes, H., Bean, R. & Clark A. (1991). *Cómo desarrollar la autoestima en niños y adolescentes*. Madrid: Debate.
- Ciarrochi, J., Chan, A., Caputi, P. & Roberts, R. (2001). Measuring Emotional Intelligence. In J. V. Ciarrochi, J. P. Forgas y J. D. Mayer (Eds.), *Emotional Intelligence in Everyday Life* 25-44. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Duarté, Y., Lorenzo-Luaces, L. & Rosselló, J. (2012). Ideación suicida: Síntomas depresivos, pensamientos disfuncionales, autoconcepto y estrategias de manejo en adolescentes puertorriqueños/as. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 23, 1-17. Recuperado de: <http://www.ojs.repsasppr.net/index.php/reps/article/viewFile/204/204>
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. & Ramos, N. (2004). Validity and Reliability of the Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755. doi: 10.2466/pr0.94.3.751-755
- Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Ramos Díaz, N. & Extremera, N. (2002). Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: Un estudio preliminar. *Revista Española de Motivación y Emoción*, 3, 159-167.
- Fuentes, M. C., García, F. & Lila, M. (2011). Autoconcepto y consumo de sustancias en la adolescencia. *Adicciones*, 30 (3), 237-248. doi: 10.20882/adicciones.148.
- Garaigordobil, M. (2011). LAEA. *Listado de Adjetivos para la Evaluación del Autoconcepto en Adolescentes y Adultos*. Madrid: TEA.
- Geher, G., Warner, R. M. & Brown, A. S. (2001). Predictive Validity of the Emotional Accuracy Research Scale. *Intelligence*, 29, 373-388. doi: 10.1016/S0160-2896(00)00045-3
- Goleman, D. (2000). *Estilos de liderazgo*. Harvard Business Review.
- IBM Corporation (2012). *IBM SPSS Statistics for Windows (Version 21.0)* [computer program]. Armonk, NY: IBM Corp.
- Laca, F. A., Verdugo, J. C. & Guzmán, J. (2005). Satisfacción con la vida de algunos colectivos mexicanos: Una discusión sobre la psicología del bienestar subjetivo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 10(2), 325-336. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=292/29210208>
- Landy, F. J. (2005). Some Historical and Scientific Issues Related to Research on Emotional Intelligence. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 411-424. doi: 10.1002/job.317
- Lane, R.D., Quinlan, D. M., Schwartz, G. E., Walker, P. A. &

- Zeitlin, S. R. (1990). The Levels of Emotional Awareness Scale: A Cognitive Developmental Measure of Emotion. *Journal of Personality Assessment*, 55, 124-134. doi: 10.1080/00223891.1990.9674052
- Linares-Manrique, M.; Linares-Girela, D.; Schmidt-Rio-Valle, J.; Mato-Medina, O.; Fernández-García, R. y Cruz-Quintana, F. (2016). Relación entre autoconcepto físico, ansiedad e IMC en estudiantes universitarios mexicanos. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 16 (62), 497-519. doi: 10.15366/rimcafd2016.63.007
- Locke, E. A. (2005). Why Emotional Intelligence is an Invalid Concept. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 425-431. doi: 10.1002/job.318
- Lopes, P. N., Salovey, P. & Straus, R. (2003). Emotional Intelligence, Personality and the Perceived Quality of Social Relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-658. doi: 10.1016/S0191-8869(02)00242-8
- Matalinares, M. L., Arenas, C., Dioses, A., Muratta, R., Pareja, C., Díaz, G. & Chávez, J. (2005). Inteligencia emocional y autoconcepto en colegiales de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 8, 41-55. doi: 10.15381/rinvp.v8i2.4047
- Matthews, G., Roberts, R. D. & Zeidner, M. (2004). Seven Myths about Emotional Intelligence. *Psychological Inquiry*, 15, 179-196. doi: 10.1207/s15327965pli1503_01
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*, 3-31. New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D. & Barsade, S. G. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536. doi: 10.1146/annurev.psych.59.103006.093646
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso D. R. (2008). Emotional Intelligence. New Ability or Eclectic Traits? *American Psychologist*, 63(6), 503-5017. doi: 10.1037/0003-066X.63.6.503
- Miras, M. (2008). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En: C. Coll, J. Palacios y Á. Marchesi, ed., *Desarrollo psicológico y educación: Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial, 311-313.
- Montoya, D. M., Pinilla, V. E. & Dussán, C. (2018). Caracterización del autoconcepto en una muestra de estudiantes universitarios de algunos programas de pregrado de la ciudad de Manizales. *Psicogente*, 21(39), 162-182. doi: 10.17081/psico.21.39.2829.
- Murphy, K. R. & Sideman, L. (2006). The Fadification of Emotional Intelligence. En K. R. Murphy (Ed.), *A Critique of Emotional Intelligence: What are the Problems and How can They Be Fixed*, 283-299. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Parra, C., Restrepo, G., Usuga, O., Castañeda, E., Estrada, P., Uñates, E. & Mendoza, R. (2015). Relación del autoconcepto y del acompañamiento psicopedagógico con el rendimiento académico en estudiantes de primer semestre de ingeniería. *Ingeniería y Sociedad*. (9), 41-66. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/7711>
- Penado, M. & Rodicio-García, M. L. (2017). Análisis del autoconcepto en las víctimas de violencia de género entre adolescentes. *Suma psicológica*, 24, 107-114. 10.1016/j.sumpsi.2017.08.001
- Rani, K. (2018). A Study Of Emotional Intelligence And Self Concept Of Higher Secondary Students. *Deliberative Research*, 37(1), 124-128. Recuperado de: <https://search.proquest.com/openview/37cf433c623f4feac845ace5970652e5/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2035015>
- Rey, L., Extremera, N. & Pena, M. (2011). Perceived Emotional Intelligence, Self-Esteem and Life Satisfaction in Adolescents. *Psychosocial Intervention*, 20 (2), 227-234. doi: 10.5093/in2011v20n2a10
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P. Balluerka, N., & Aritzeta, A. (2010). Measuring Perceived Emotional Intelligence in the Adolescent Population: Psychometric Properties of the Trait Meta-Mood Scale. *Social Behavior and Personality*, 38(9), 1197-1210. doi: 10.2224/sbp.2010.38.9.1197
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L. Turvey, C. & Palfai, T. P. (1995). Emotional Attention, Clarity, and Repair: Exploring Emotional Intelligence Using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure and Health* (pp. 125-151). Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A. & Epel, E. S. (2002). Perceived Emotional Intelligence, Stress, Reactivity, and Symptom Reports: Further Explorations Using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627. doi: 10.1080/08870440290025812
- Salovey, P. & Grewal, D. (2005). The Science of Emotional Intelligence. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 281-285. doi: 10.1111/j.0963-7214.2005.00381.x
- Salovey, P., Mayer, J. D., Caruso, D. & Yoo, S. H. (2009). The Positive Psychology of Emotional Intelligence. In S. J. Lopez y C. R. Snyder (Eds.), *The Handbook of Positive Psychology* (2nd. Ed. Pp. 237-248). New York, NY: Oxford University Press.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Simunek, M., McKenley, J. & Hollander, S. (2002). Characteristic Emotional Intelligence and Emotional Well-Being. *Cognition and Emotion*, 16(6), 769-785. doi: 10.1080/02699930143000482
- Vaquero-Solís, M., Amado Alonso, D., Sánchez-Oliva, D., Sánchez-Miguel, P.A., Iglesias-Gallego, D. (2020). Inteligencia emocional en la adolescencia: Motivación y actividad física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 20 (77), 119-13. doi: 10.15366/rimcafd2020.77.008
- Zubeldia, M., Díaz, M. & Goñi, E. (2018). Autoconcepto, atribuciones causales y ansiedad-rasgo del alumnado de conservatorio. Diferencias asociadas a la edad y al género. *Psychology, Society & Education*, 10(1), 79-102. doi: 10.25115/psye.v10i1.1048

Herramientas para el análisis crítico del Máster en Profesorado del Estado español

ANTONIO NADAL-MASEGOSA¹



Resumen

El análisis de la formación del futuro profesorado en enseñanza secundaria, formación profesional e idiomas, en el Estado español, se constituye en un hecho fundamental, dado que la obtención de la credencial que supone la superación de un máster de un solo curso académico, más la aprobación de unos exámenes de oposición, otorgan un trabajo para toda la vida.

Palabras clave: Análisis cualitativo, Enseñanza superior, Docente, Docente de secundaria, Formación de docentes de secundaria.

Tools for Critical Analysis of the Master in Teaching in the Spanish State

Abstract

The analysis of the training of future teachers in secondary education, vocational training and languages, in the Spanish State, constitutes a fundamental fact, given that obtaining the credential that implies passing a master's degree in a single academic year, plus passing some public exams gives a life-long job.

Key Words: Qualitative Analysis, Higher Education, Teacher, High School Teacher, High School Teacher Training.

Recibido: 13 de agosto de 2020
Aceptado: 14 de septiembre de 2020
Declarado sin conflicto de interés

¹ Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga, Málaga, España. antonionm@uma.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2788-0058>

Introducción

En el Estado español, el Máster en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional e Idiomas (MAES) es la credencial habilitante para impartir las enseñanzas que su título indica, lo que se traduce en un curso académico de unos meses de duración para personas que, en su inmensa mayoría, no recibieron formación académica inicial alguna sobre educación o pedagogía, un hecho generalizable a la Unión Europea con base en sus propias publicaciones: “La mayoría de los países especifican una duración mínima de la capacitación profesional. La duración media es de 60 créditos de ECTS, lo que corresponde aproximadamente a un año de formación a tiempo completo” (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015).

Probablemente sea una obviedad considerar que una gran formación académica en cualquier ciencia o disciplina no implica la capacidad de transmitir el conocimiento de forma adecuada, lo cual no se logra simplemente con unos estudios teóricos de meses, con unas prácticas con unas intervenciones concretas de unas semanas, con la realización de un trabajo teórico de fin de máster, y posteriormente con la aprobación de exámenes memorísticos de oposiciones, donde, tras ello, el contexto de llegada profesional podría ser diametralmente opuesto al de las escasas prácticas docentes realizadas.

Nos encontramos sin duda en el contexto del capitalismo académico y de la economía del conocimiento neoliberal (Fernández, Rodríguez y Rodríguez, 2010) donde, además, el profesorado universitario novel puede ver ahogadas sus ilusiones, sufrir la angustia frente a una institución mercantilizada, y conocer la presión de tener que investigar, escribir y publicar, en detrimento en demasiadas ocasiones del nivel de las clases, salvo que opte por renunciar a su propio tiempo vital, en unos procesos para los cuales ya hasta existe una serie por capítulos en la cual podemos contemplar a académicos chilenos por fin relatando lo que un buen número de docentes vivimos (Muñoz, 2020). Un porcentaje de este profesorado, también, imparte docencia en el MAES.

Velocidad, miles de nuevas personas con sus credenciales cada año, índices de aprobados de más del 99,61% (Universidad de Málaga, 2020a), una máquina de producción en cadena de docentes tras trabajos escritos que habría que ver si superarían el dictamen de evaluadores y evaluadoras de origen

externo a las universidades, sin intereses particulares en ellas.

Sin reflexión, solo hay perpetuación, no hay una parada crítica, no hay una evaluación real, pese a que se realicen cuestionarios de satisfacción, los cuales siempre tendrían resultados óptimos, coincidentes probablemente con los índices de aprobados, pues el alumnado simplemente cumple un mero trámite de un curso académico, previo al tiempo que emplearán memorizando para el último requisito para acceder a la función pública, un trabajo para toda la vida. Detengámonos, pues, en el análisis, paso previo para establecer cambios, si es que algún día estamos en disposición de ello.

El programa de formación del Máster

Las fuentes primarias son la clave y la base con la que establecer comparaciones reales y objetivas, es decir, no tratamos de la opinión de tal o cual docente, o de fuente secundaria bibliográfica concreta, sino de las fuentes originales. Tras ello, claro está, sí es posible emplear aquellos documentos a nuestra disposición, con las directrices, evaluaciones, y reflexiones propias de nuestra práctica docente o de profesionales que se encuentran en la docencia del MAES.

El análisis de las páginas de la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, en el Estado español, es básico. Es lo primero que hemos de conocer para comprobar qué sucede realmente durante el estudio del MAES con respecto a la orden que los regula.

En segundo lugar, contamos con las distintas Memorias de Verificación del Título de las universidades españolas, un documento que en el caso de la Universidad de Málaga (2020) cuenta con más de 200 páginas, donde comprobamos como el Máster se implantaría en el año 2009. Gracias a este documento, confirmamos que esta titulación tendría un total de 60 créditos, 32 optativos, 12 obligatorios, 10 de prácticas y 6 para el Trabajo de Fin de Máster (TFM). Podemos acceder a la especialidad deseada, y ver la coherencia entre teoría y práctica.

Constituye también una fuente primaria el Real Decreto 1834/2008, del 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria,

el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza de secundaria. Las cuestiones recogidas en la teoría son aquellas que contrastamos con la práctica, con las guías docentes, con la bibliografía, y con los datos oficiales a nuestra disposición.

Cuando en enero de 2018 el Ministro de Educación de la época, Íñigo Méndez de Vigo, propuso un MIR –Médico Interno Residente es el sistema de formación de especialistas médicos que existe en España desde 1976, al que se accede a través de prueba anual, y puede durar entre dos y cinco años– de dos años para el futuro profesorado (Huete, 2018), desde medios de comunicación de masas de distintas ideologías se pudieron leer variadas críticas, como por ejemplo:

Buena parte de la comunidad educativa admite que la formación inicial de los maestros es mejorable, que los másteres que habilitan para dar clase en Secundaria dejan mucho que desear y que el modelo actual no es válido para seleccionar adecuadamente a los mejores profesores (Sanmartín, 2018).

El programa formativo del Máster para ejercer la enseñanza secundaria en el Estado español –no la orientación educativa, que presenta algún cambio no trascendental ni relevante– es simple, como nos indica la citada Orden ECI/3858/2007, y solo es necesario aprobar 12 créditos europeos en el módulo genérico que incluye Aprendizaje y desarrollo de la personalidad, Procesos y contextos educativos, y Sociedad, familia y educación, 24 créditos europeos en el módulo específico que incluye Complementos para la formación disciplinar, Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes, e Innovación docente e iniciación a la investigación educativa, y 16 créditos de Prácticum en la especialización, incluyendo el Trabajo Fin de Máster.

Como es posible apreciar, en estas nomenclaturas no se incluiría formación específica sobre educación para la igualdad y la diversidad, teoría e historia de la educación, educación comparada, política y legislación educativa, inteligencia emocional, diseño, desarrollo y evaluación del currículum, diagnóstico, metodologías activas, educación inclusiva, recursos didácticos y tecnológicos para la enseñanza, vida profesional docente y sus ventajas e inconvenientes, metodología de evaluación de recursos formativos, economía de la educación, enseñanza y mercado de trabajo, estilos de enseñanza-aprendizaje, entornos virtua-

les... salvo que consideráramos que todo ello se pudiera comprimir en las asignaturas mencionadas, lo cual, de nuevo, y con base en la fuente primaria que es la Orden ECI/3858/2007, veremos que no ocurre, pues el total de líneas dedicadas a las competencias que deben adquirirse con el MAES es de 36, y pese a que algunas de las cuestiones escritas pueden mencionarse, ello no implica que con 36 o 44 créditos europeos se pueda impartir, y aprender, todo lo que supone un trabajo que se constituye en más que una vida profesional, pues se trata habitualmente con menores en pleno desarrollo psicosocial, y todas las vicisitudes que ello conlleva. Sobre formación pedagógica ampliamos el enfoque posteriormente.

Organización del Máster

Una cuestión inicial importante a valorar para establecer un análisis crítico es comprobar los recursos materiales y servicios, cómo son las aulas (siendo a veces la docencia del MAES en aularios fuera de las facultades de educación), los materiales ofrecidos, las pizarras, el audio y los medios audiovisuales en sí, el campus virtual, etc. Un alto número de situaciones deben darse en los meses que habitualmente transcurren entre octubre y junio, el tiempo que se destina al MAES. Otro hecho quizás a mencionar en este apartado sería comprobar si existe coordinación entre las jerarquías del MAES, así como entre el profesorado que imparte las especialidades.

Es necesario conocer si existen criterios pedagógicos en la selección de los horarios, en la organización de las conferencias que se imparten y sus contenidos, en el desarrollo de las prácticas y de la comunicación a través del campus virtual... una incorrecta organización del Máster complicaría aún más todo el breve proceso formativo.

Con respecto al profesorado, sin duda es un tema ciertamente complejo. Hasta casi la mitad del profesorado del MAES puede ser asociado (Universidad de Málaga, 2020b), y la dedicación que ello implica lo determinan contratos denominados 6+6, 4+4, 3+3 o incluso 2+2, es decir, número de horas de docencia más el número de horas de tutorías, que se compatibiliza con otro trabajo, de ahí la nomenclatura de asociado. La realidad, poco difundida, es que el profesorado asociado se ha disparado y la mayoría de universidades sobrepasa el límite legal de contratos temporales en el Estado español (Aunión, 2020). Los contratos mencionados también pueden ser otorgados a profesorado sustituto interino, que también imparte

docencia en el MAES. Solo en la Universidad de Málaga habría más de 600 docentes asociados y más de 200 en interinidad (Cenizo, 2018). Solo, por ejemplo, la coordinación en estas circunstancias no sería sencilla, aunque hubiera voluntad de ello, lo cual se constituye en un factor básico para desarrollar un análisis crítico que atienda a realidades absolutamente vigentes.

Medida en que se contribuye a la consecución de las competencias establecidas

Dado que la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, establece 11 competencias que debe adquirir el futuro profesorado, sin ninguna duda, en este apartado solo tendríamos que describir cómo se habría logrado, a través de asignaturas, prácticas y TFM. Estableceré, por tanto, 11 preguntas, con base en las competencias, como ayuda para evaluar las posibles respuestas a las siguientes cuestiones:

1. ¿Cómo han logrado que se conozcan los contenidos curriculares de las materias relativas a la especialización docente correspondiente, así como el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje respectivos? Para la formación profesional, ¿Cómo incluyeron el conocimiento de las respectivas profesiones?
2. ¿Cómo han enseñado a planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias propias de las respectivas enseñanzas, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes, así como la orientación de los mismos, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro?
3. ¿Qué acciones y ejemplos plantearon para que se haya aprendido a buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialización cursada?
4. ¿En qué grado y cómo han enseñado a concretar el currículo que se vaya a implantar en un centro docente participando en la planificación colectiva del mismo, desarrollando y aplicando metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, adaptadas a la diversidad de los estudiantes?
5. ¿Gracias a qué y cómo se diseñan y desarrollan espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible?
6. ¿Cómo se ha logrado que se adquieran estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales?
7. ¿Hasta qué punto se han conocido los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominando destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, abordando problemas de disciplina y resolución de conflictos?
8. ¿Cómo se diseñan y realizan actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado, y se desarrollan las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada, participando en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje?
9. ¿Cómo y en qué asignaturas concretas se imparten la normativa y organización institucional del sistema educativo y los modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza?
10. ¿En qué medida se conocen las características históricas de la profesión docente, su situación actual, las perspectivas e interrelación con la realidad social de cada época?
11. ¿Qué ha hecho tener la capacidad de informar y asesorar a las familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos?

Probablemente, la pregunta fundamental sería conocer cómo se logra todo ello en solo unos meses, con unas prácticas en un solo centro de enseñanza de duración aún inferior a la del MAES en sí.

Realizar trabajos teóricos, exámenes memorísticos o de cualquier otro tipo que supongan obtener la

totalidad o gran parte de la calificación final con base en lo realizado en un solo día y en pocas horas, memorias de prácticas de unas pocas decenas de páginas, o escribir un TFM y presentarlo un día ante un tribunal, no parece que lograra todo lo que plantean las competencias establecidas legalmente en el Estado español, pues habilidades complejas no se logran con los procesos descritos.

Contenidos de las asignaturas

La Orden ECI/3858/2007 enumera de forma narrativa las competencias que deben adquirirse por materias que consideran que generarán profesionales gracias a un Máster de 60 créditos con unas prácticas de 10... créditos.

Además de las Memorias de Verificación de los Títulos, tenemos su concreción en las guías docentes, como elemento para efectuar críticas e incluso posibles carencias, o saturación, en contenidos. En todo caso, no hay que ignorar donde probablemente más se aprende, es decir, en las prácticas, sin obviar las lecturas recomendadas, las conferencias...

Es posible establecer la concreción, correlación y el análisis comparado cuando las guías docentes son públicas. Por ejemplo, la Orden ECI/3858/2007, para la asignatura de Sociedad, familia y educación, pretende que se adquieran las competencias de:

1. Relacionar la educación con el medio y comprender la función educadora de la familia y la comunidad, tanto en la adquisición de competencias y aprendizajes como en la educación en el respeto de los derechos y libertades, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.
2. Conocer la evolución histórica de la familia, sus diferentes tipos y la incidencia del contexto familiar en la educación.
3. Adquirir habilidades sociales en la relación y orientación familiar.

La Universidad de Granada (2020) concretaría estas competencias con un temario específico para la asignatura, cumpliendo con su correspondiente Memoria de Verificación del Título a nivel teórico, y se tratarían de impartir para lograr las competencias los siguientes temas concretos para el curso 2020/2021 en la citada asignatura de Sociedad, familia y educación: Tema 1: Introducción. El estudio sociológico de la educación.

Tema 2: La formación del sujeto social desde la perspectiva educativa.

Tema 3: La educación en el marco de la sociedad actual.

Tema 4: Estructura social y desigualdad social en educación: clase social, género y sexualidad, etnia, y diversidad.

Tema 5: Principales agentes educativos desde la perspectiva sociológica.

Tema 5.1: La familia en secundaria.

Tema 5.2: El profesorado de secundaria.

Tema 5.3: Escuela y comunidad.

Tema 5.4: El estudiantado de secundaria.

Todo ello se impartiría en solo cuatro créditos durante el primer cuatrimestre, y cada lectora o lector puede realizar sus juicios sobre si con el temario concretado, citado y vigente se adquirirían las competencias exigidas legalmente, si se conocería la evolución histórica de la familia, o si se adquirirían habilidades sociales en la relación y orientación familiar, si es que ello es posible lograrlo de forma únicamente teórica.

Relaciones entre teoría y práctica

Habría distintas prácticas relacionadas con las asignaturas, además del Prácticum intensivo, y el alumnado, o el profesorado, tendría la opción de mencionar lo realmente útiles que han sido estas actividades, como opción inicial en este punto, donde es fundamental atender a la formación inicial previa al Prácticum, y a la duración del mismo.

Los contenidos teóricos de las materias impartidas, sin duda, debieran ser realmente rentables para todo lo que posteriormente se vive en los centros de enseñanza que se establecen como centros de prácticas, y ello debe ser objeto de análisis. Si se logra finalmente ser docente es cuando se tendrá aún más claro la citada rentabilidad, real, de las prácticas, que no siempre están conectadas con los acontecimientos que se viven en todos los centros. No es lo mismo el contexto escolar en un centro de un entorno marginado que en uno privilegiado, no es igual el espacio rural que el urbano, e incluso en el Estado español aprobar unas oposiciones de enseñanza puede implicar destinos laborales enormemente alejados del contexto nativo o residencial habitual de quien oposita. Puede diferir ampliamente el contexto de las prácticas del MAES y lo que acontezca profesionalmente después.

Una cuestión problemática es que las prácticas suelen comenzar antes de la finalización incluso del

primer semestre, y ser breves. Como leímos, hablamos de 10 créditos europeos. En el caso, por ejemplo, de la Universidad de Zaragoza (2019), las prácticas del MAES se concretan en 10 días lectivos durante el primer semestre, y 25 durante el segundo, a razón de seis horas cada día, para sumar 210 horas presenciales, destinándose 40 horas más a actividades no presenciales de revisión de documentos, preparación de clases, y asistencia a reuniones obligatorias en la universidad. Un alto número de personas que nos lean coincidirían en que no se lograría ser gran docente con 35 días de prácticas, que no lo olvidemos, solo implican un porcentaje de intervención real docente, con base en distintas circunstancias no establecidas.

Un hecho habitualmente no tenido en cuenta es que, ya que el número total de alumnado de estos MAES suele ser de centenares, el profesorado encargado de su tutorización en las universidades tiene un alto número de posibilidades de no ser el mismo que le impartió las asignaturas, con lo cual el conocimiento mutuo entre el alumnado y docentes puede ser nulo inicialmente, con todo lo que ello implica, a lo que sumamos el grado y nivel de tutorización que se puede aportar a graduados y graduadas en carreras, que nada tienen que ver con la enseñanza, en solo cuatro o cinco reuniones, que suelen ser las que se establecen académicamente. Ello puede ser una más de las razones de la escasa satisfacción reconocida por el alumnado con el desarrollo del MAES, en ocasiones (Universidad de Sevilla, 2020).

Condiciones de desarrollo

El desarrollo de los contenidos, cómo se han cubierto todos ellos, su coherencia interna con los objetivos de las asignaturas y el MAES en sí, la evidente relación de la metodología didáctica empleada con dichos objetivos y contenidos, así como la evaluación formativa ejecutada, son temas que se pueden abordar en este apartado. Los datos extraídos de fuente primaria a nuestra disposición son diversos y, por ejemplo, contamos con lo que nos aporta la web de la Universidad de Málaga (2020a), cuyas cifras nos hacen ver, sin ninguna duda, cómo el desarrollo del MAES arroja números incuestionables:

- La tasa de rendimiento (créditos superados/matriculados) en los cursos 2015/2016, 2016/2017, 2017/2018 y 2018/2019 ha sido siempre superior al 97,07%.
- La tasa de éxito (créditos superados/presentados) en los cursos 2015/2016, 2016/2017, 2017/2018 y 2018/2019 ha sido siempre superior al 99,60%.

- La satisfacción general del alumnado con la actuación docente, en una valoración de 1 a 5, en los cursos 2015/2016, 2016/2017, 2017/2018 y 2018/2019 ha sido siempre superior a 3,44.

La estadística arroja resultados contundentes, y contamos con estos datos concretos para corroborar cómo, posiblemente, las condiciones del desarrollo del Máster han satisfecho a la mayoría del alumnado, pues prácticamente hablamos de cifras que nos acercan al aprobado casi general.

Lo que acontece en la Universidad de Málaga no es ninguna excepción. En el caso de la Universidad de Murcia (2020), por citar otro ejemplo concreto, en los últimos cuatro cursos, la tasa de rendimiento siempre fue superior al 95,93% y la tasa de éxito al 99,33%, con una satisfacción uniforme de 4 sobre 5 desde el curso 2016-2017 al 2018-2019.

Circulando de lo micro a lo macro, contamos con datos oficiales del Estado español, que nos muestran cómo la tasa de rendimiento de estudiantes de máster de temática educativa en general en el curso 2016-2017 fue de un 92,9%, siendo la nota media del expediente de los estudiantes egresados de cualquier máster de 8,16 puntos sobre 10, observándose una baja dispersión de los datos por ámbito (Sistema Integrado de Información Universitaria, 2018).

La formación pedagógica del Máster

La Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, solo menciona, en el caso de la orientación psicopedagógica y profesional, conocer los procesos y recursos para la prevención de problemas de aprendizaje y convivencia, los procesos de evaluación y de orientación académica y profesional, y

ejercitarse en la evaluación psicopedagógica, el asesoramiento a otros profesionales de la educación, a los estudiantes y a las familias. Estas competencias, junto con las propias del resto de materias, quedarán reflejadas en el Trabajo fin de Máster que compendia la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas descritas (p. 53753).

Aunque siguen a nuestra disposición Memorias de Verificación del Título de diversas universidades, y

obviamente podemos consultar lo que en ellas de formación pedagógica se recoja, como fuente primaria vamos a recoger la definición de pedagogía que nos ofrece la Universidad de Málaga (2019):

La pedagogía se encarga de estudiar los contextos y procesos formativos tanto de los sistemas regulados (etapas infantil, primaria, secundaria y universidad) como de aquellos otros no tan profesionalizados como son la educación familiar, la formación en el ámbito laboral y de la empresa, la atención a las personas con diversas y distintas necesidades de educación, especialmente aquellos que vivan en entornos de desigualdad o desventaja.

Comprobemos, con base en la misma fuente, algunos de los componentes de la pedagogía, en este caso, la formación básica de rama, la cual podremos contrastar con la impartida en el MAES –como se mencionaba anteriormente de forma general–:

- Antropología de la Educación.
- Educación para la Igualdad y la Diversidad.
- Psicología de la Educación.
- Psicología del Desarrollo.
- Sociología de la Educación.
- Pedagogía Social.

Siguiendo con el contenido pedagógico, tenemos el módulo de bases de la educación, en el cual encontraremos:

- Bases Metodológicas de la Investigación Educativa.
- Didáctica.
- Historia de la Educación.
- Teoría de la Educación.

Como módulo de sistemas, instituciones y profesiones educativas y formativas contemporáneas son obligatorias en el Grado en Pedagogía, y probablemente habría que tratar en un máster tipo MAES de una u otra forma, dado que hablamos de futuros profesionales que emplearían la totalidad de su vida laboral en la docencia:

- Educación comparada.
- Historia de la Educación en la España Contemporánea.
- Política y Legislación Educativa.

Al menos unos mínimos conocimientos básicos en Diseño, Desarrollo, Innovación y Evaluación en Educación, Diagnóstico en Educación, Métodos de Investigación en Educación, Formación y Desarrollo Profesional,

Organización Educativa, y Recursos Didácticos y Tecnológicos en Educación, asignaturas todas ellas del grado en Pedagogía de la Universidad de Málaga, probablemente debieran incluirse en el MAES. Quizás, en lugar de mínimos conocimientos, debiéramos tener mayor ambición y exigir una formación mucho más allá de un curso académico.

En el Estado español, se habría logrado en un curso de 60 créditos lo que, por ejemplo, en Finlandia, realizan en dos años y 120 créditos, que sería la duración de sus programas de máster relacionados con educación (Niemi y Jukku-Sihvonen, 2009; Niemi, 2013, 2015). En Finlandia, es preciso cursar asignaturas relacionadas con las habilidades de estudio y planificación de estudios personales, con la calidad y evaluación en educación, con estudios de temas avanzados en educación, con investigación sobre enseñanza, aprendizaje y plan de estudios, con el proceso de investigación avanzada en educación, con investigación cualitativa y cuantitativa, con educación inclusiva, etc. (Tampere University and Tampere University of Applied Sciences, 2020):

En Finlandia el acceso a los estudios para poder desempeñar la profesión de profesor (Primaria o Secundaria) es realmente difícil y, de hecho, sólo el 10% de las solicitudes son aceptadas. Esto redundaría en un importante reconocimiento social de los profesionales de la Educación en dicho país, hasta el punto de que una de las carreras más demandadas por los jóvenes del país es la de profesor, superando a carreras como Medicina, Psicología, Derecho, etc. Concretamente, el acceso consta de dos fases; en la primera, que se realiza a nivel nacional, se mide la competencia lectora y matemática de los aspirantes, mientras que en la segunda se exigen exposiciones escritas, prácticas de enseñanza y entrevistas (Fernández y Vergara, 2019).

No hay duda de que la formación pedagógica del MAES es, como mínimo temporalmente, más que mejorable. No debiéramos permitirnos futuro profesorado que desconociera qué es el currículum oculto (Torres, 1998), qué ideología hay en los libros de texto, los intereses de las editoriales o el porcentaje de profesorado que reconoce utilizar metodologías activas (Nadal, 2015), qué es la pedagogía feminista (Korol, 2007) y cómo se enseña a ser niña (Moreno, 1993). La cara oculta de la escuela, la educación y el trabajo en el capitalismo (Fernández, 1990), qué es la educación tóxica (Illescas, 2019), o el *Informe 2019 sobre*

el estado del sistema educativo (Consejo Escolar del Estado), son cuestiones que no pueden seguir quedando fuera de la formación pedagógica.

Conclusiones

Aunque Tolstói escribiera a mitad del siglo XIX que “las notas son un resto de nuestra primitiva organización, y por sí mismas comienzan a caer en desuso” (1978:28), su pronóstico, por llamarlo de alguna manera, es obvio que no se ha hecho realidad, y vivimos en una sociedad credencialista, en el que un puesto de trabajo docente puede dirimirse por 0,0001 puntos, lo cual nada tiene que ver con un alto número de cuestiones realmente docentes y pedagógicas.

Obtener unas conclusiones basadas en el análisis de los datos a nuestra disposición requiere conocer si el tiempo del que el MAES dispone es suficiente, útil y valioso para convertir a graduadas y graduados de todo tipo de disciplinas universitarias en docentes. Con ello, unido a los datos de resultados académicos generales, que podemos obtener de fuentes oficiales, bibliografía crítica y demás recursos a nuestra disposición, podemos comprobar que el sistema considera que casi todo el mundo que entra al MAES, sale con su credencial para opositar, es decir, preparar un gran examen memorístico, presentar una programación didáctica (unas 60 páginas) y exponer una unidad didáctica, cuya valoración positiva por parte de un tribunal otorga un trabajo para toda la vida con base en las calificaciones generales. Quienes más puntos obtienen, ganan, a modo de videojuego.

El nivel demostrado de comprensión de los asuntos abordados, la profundidad evidenciada de la reflexión y los análisis... parecen rozar la irrelevancia. Quien se presentara a oposiciones de Filosofía en Madrid, entendiera y pudiera responder sobre Baruch Spinoza, y explicar su repercusión en la formación del idealismo absoluto hegeliano (Comunidad de Madrid, 2018), y cumpliera lo anteriormente mencionado, podría ser docente de filosofía en la enseñanza secundaria toda la vida, independientemente de conocer metodologías activas, análisis profundos del desarrollo adolescente o formas de evaluación más allá del examen memorístico.

Fundamentar contrastando las guías docentes, con experiencias desarrolladas en las aulas del MAES y con la totalidad de fuentes primarias y secundarias a nuestra disposición, y no obviando en ningún caso la estructura legal que marca el MAES, la función institucional local, el papel del alumnado y todo tipo de

circunstancias, son herramientas básicas para el análisis crítico de la cuestión que nos ocupa. Debiera existir la posibilidad de escribir, publicar y exponer críticas como las que siguen cuando fuera el caso, y de hecho, así fue en una publicación científica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla:

Los profesores rara vez se auto inculpan de un fracaso que tiene, sin embargo, su expresión más ostensible en su periódica emisión de calificaciones, supuestamente fruto de un juicio realista, experto, objetivo, ponderado. El docente, haciendo gala de un victimismo que lo libera de casi toda responsabilidad y que la sociología de la educación ha denunciado con frecuencia, se suele colocar a una prudente distancia de este problema, del que o no se siente agente, o en todo caso sólo subsidiariamente. Sálvense, desde luego, muchas excepciones, pero la regla es ésta. La cultura docente de la secundaria se sigue atrincherando tras su *habitus*, ajena a la evidencia de sus incapacidades y tercamente reacia a los cambios y, desde luego, a la autocrítica (González *et al.*, 2011:68).

Bajo mi personal punto de vista, ninguna valoración didáctica o diagnóstico referido a educación debiera obviar el papel nefasto que están teniendo la educación tóxica y el imperio de las pantallas (Illescas, 2019), en un contexto glorificador –cuando no seudoreligioso– de las tecnologías, obviando su origen criminal con base en el coltan, o ignorando que nuestra alimentación, por ejemplo, proviene del campo y no de aparatos con luces y sonidos, en una humanidad que sobrevivió milenios antes de la llegada de teléfonos móviles, tabletas, ordenadores y demás dispositivos.

La propia capacidad crítica de quienes investigan, el debate sincero y desinteresado, y las opciones para la acción son básicas si queremos, de algún modo, mejorar la formación del profesorado. De lo contrario, Maquiavelo seguirá marcando la tendencia: imitar a los presuntos mejores, a los inaccesibles, a los expertos, a quienes controlan la enseñanza y másteres desde las altas instancias diversas; “ello implica la operación de comparar lo diverso para hallar lo común y obrar en consecuencia, o mejor, sabiendo de antemano las consecuencias. *Prudencia* es como se llama a ese tipo de acción en política” (Hermosa, 2013). Y es que la enseñanza, el MAES, la formación del profesorado... son política. Y en demasiadas ocasiones, imitación, y no precisamente de los mejores modelos.

Una de las frases de la película *Matrix* daría una de las claves para concluir: “Después de nueve años, ¿sabes de lo que me doy cuenta? La ignorancia es la felicidad” (Silver, Wachowski y Wachowski, 1999). Y será otra película, en este caso no norteamericana, sino inglesa (*Trainspotting*), la que dará una clave dramática:

Elige la vida. Elige un empleo. Elige una carrera. Elige una familia. Elige un televisor grande que te cagas. Elige lavadoras, coches, equipos de compact disc y abrelatas eléctricos. Elige la salud, colesterol bajo y seguros dentales. Elige pagar hipotecas a interés fijo. Elige un piso piloto. Elige a tus amigos. Elige ropa deportiva y maletas a juego. Elige pagar a plazos un traje de marca en una amplia gama de putos tejidos. Elige el bricolaje y preguntarte quién coño eres los domingos por la mañana. Elige sentarte en el sofá a ver teleconursos que embotan la mente y aplastan el espíritu mientras llenas tu boca de puta comida basura. Elige pudrirte de viejo cagándote y meándote encima en un asilo miserable siendo una carga para los niños egoístas y hechos polvo que has engendrado para reemplazarte. Elige tu futuro. Elige la vida. Pero, ¿por qué iba yo a querer hacer algo así? (Macdonald, Figg y Boyle, 1996).

Cumplir con todo lo que indican las normativas, las comisiones de coordinación de los MAES de las distintas universidades, y los departamentos, implica que todo debiera ir bien... para el sistema. Nada cambiará con base en lo que escribamos en artículos en las publicaciones, pues por desgracia no hay publicación que ofrezca un carácter vinculante, el régimen político económico manda, y deja a la academia hacer, independientemente de que no atienda, si no lo necesita, a sus recomendaciones. Ojalá contribuyan, quienes me lean, a una educación que no sea domar, adiestrar, domesticar; el mundo como lugar para soñar, fabulosa visión, sentimiento divino... son frases obtenidas de la canción de una película infantil que, como gran parte de ellas, están alejadas del duro mundo real. Temáticas como el hambre y la explotación infantil no entran habitualmente en ningún temario... aunque pudiera considerarse que, relacionada con ellas, nuestra lista de la compra dice mucho de nuestro papel en el mundo. Tenemos en nuestras manos diversas herramientas para analizar la formación del futuro profesorado; sin la evaluación fundamental de lo que acontece, las consecuencias presentes y futuras de las carencias de todo tipo implican la

perpetuación de unas metodologías y de unos contenidos en la enseñanza que benefician al mercado y a un mundo neoliberal sin escrúpulos.

Referencias

- Aunión, J. A. (14 de julio de 2020). El profesorado asociado se dispara y la mayoría de universidades sobrepasa el límite legal de contratos temporales. *El País*. <https://elpais.com/educacion/2020-07-14/el-profesorado-asociado-se-dispara-y-la-mayoria-de-universidades-sobrepasa-el-limite-legal-de-contratos-temporales.html>
- Cenizo, N. (4 de febrero de 2018). La Universidad de Málaga, condenada por despedir a tres profesores con 35 años de antigüedad. *elDiario.es*. https://www.eldiario.es/andalucia/universidad-malaga-condenada-profesores-antiguedad_1_2809445.html
- Comunidad de Madrid (2018). *Oposiciones 2018 Exámenes Secundaria*. https://www.madrid.org/cs/Satellite?c=EDRH_Generico_FA&cid=1354732962997&pagename=PortalEducacionRRHH%2FEDRH_Generico_FA%2FEDRH_generico
- Consejo Escolar del Estado (2019). *Informe 2019 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2017-2018*. Secretaría General Técnica. <http://www.educacionyfp.gob.es/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2019.html>
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. Eurydice Report*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/36bde79d-6351-489a-9986-d019efb2e72c/language-en>
- Fernández, M. (1990). *La cara oculta de la escuela: educación y trabajo en el capitalismo*. Siglo XXI.
- Fernández, P. y Vergara, D. (28 de mayo de 2019). Formación del profesorado de Secundaria en España. *Magisterio*. <https://www.magisnet.com/2019/05/formacion-del-profesorado-de-secundaria-en-espana/>
- González, J. C., Jiménez, J. R. y Pérez, H. M. (2011). El nuevo modelo formativo del profesorado de Educación Secundaria y su proceso de implantación en las Universidades Andaluzas. *Revista Fuentes*, 11, 67-85. <http://hdl.handle.net/10272/11329>
- Hermosa, A. (2013). La actualidad del pensamiento político de Maquiavelo. *Revista Co-herencia*, 10 (19), 13-36. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=774/77429184001>
- Huete, F. J. (14 de febrero de 2018). El MIR docente de Méndez de Vigo genera el rechazo de la comunidad educativa. *El Salto*. <https://www.elsaltodiario.com/educacion/mir-docente-mendez-de-vigo-rechazo-comunidad-educativa>
- Illescas, J. E. (2019). *Educación Tóxica. El imperio de las pantallas y la música dominante en niños y adolescentes*. El Viejo Topo.

- Korol, C. (Comp.). (2007). *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*. Colección Cuadernos de Educación Popular. Editorial El Colectivo y América Libre.
- Macdonald, A., Figg, C. y Boyle, D. (1996). *Trainspotting* [película]. Film4 Productions/Figment Films.
- Moreno, M. (1993). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Icaria Editorial.
- Muñoz, M. (27 de mayo de 2020). Hoy se estrena la serie chilena «Paradojas del Nihilismo: La Academia». *Revista de Frente*. <http://revistadefrente.cl/hoy-se-estrena-la-serie-chilena-paradojas-del-nihilismo-la-academia/>
- Nadal, A. (2015). *Análisis y valoración de la vigencia de los principios pedagógicos de la Escuela Moderna de Francisco Ferrer Guardia en el Estado español en el siglo XXI. Estudio de casos*. [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/10412>
- Niemi, H. (2015). Desarrollo profesional docente en Finlandia: Hacia un enfoque más holístico. *Psychology, Society, & Education*, 7 (3), 387-404. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6360144>
- Niemi, H. (2013). La formación del profesorado en Finlandia: profesores para la autonomía y la equidad profesional. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 117-138. <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/9326>
- Niemi, H. y Jukku-Sihvonen, R. (2009). El currículo en la formación del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 173-202. <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2009/re350/re350-08.html>
- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. «BOE» 312, de 29 de diciembre de 2007, 53751-53753. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-22450
- Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria. «BOE» 287, de 28 de noviembre de 2008, 47586-47591. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2008-19174>
- Sanmartín, O. R. (19 de febrero de 2018). MIR educativo: seis años para ser profesor. *El Mundo*. <https://www.elmundo.es/espana/2018/02/19/5a89e33122601d10318b4598.html>
- Silver, J., Wachowski, L. y Wachowski, L. (1999). *Matrix* [película]. Warner Bros.
- Tampere University and Tampere University of Applied Sciences (2020). *Master's Degree Programme in Teacher Education*, 120 ECTS. Consultado el 18 de julio de 2020. <https://www.tuni.fi/studentsguide/curriculum/degree-programmes/uta-tohjelma-1702?year=2019&activeTab=1>
- Tolstói, L. (1978). *La escuela de Yásnaia Poliana*. Ediciones Júcar.
- Torres, J. (1998). *El curriculum oculto*. Ediciones Morata.
- Universidad de Granada (2020). *Sociedad, familia y educación*. Consultado el 1 de agosto de 2020. https://masteres.ugr.es/profesorado/sites/masteres_files/masteres_profesorado/public/ficheros/extendidas/2020-07/Gui%CC%81a%20Docente%20Ma%CC%81ster%20UGR_20-21_SFE%20-%20gestion_master_de_profesorado_%20-%20-.pdf
- Universidad de Málaga (2019). *Grado en Pedagogía - Inicio*. Consultado el 18 de julio de 2020. <https://www.uma.es/grado-en-pedagogia>
- Universidad de Málaga (2020a). *UMA / Máster en Profesorado / Información general*. Consultado el 28 de julio de 2020. <https://www.uma.es/master-en-profesorado/>
- Universidad de Málaga (2020b). *Memoria de Verificación del Título*. Consultado el 28 de julio de 2020. https://www.uma.es/media/files/09_ImpresionMAES_julio17_1.pdf
- Universidad de Murcia (2020). *Resultados de la titulación (Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas y Enseñanzas Artísticas)*. Consultado el 28 de julio de 2020. <https://www.um.es/web/educacion/contenido/estudios/masteres/mastersecundaria/calidad/resultados>
- Universidad de Sevilla (2020). *Master Universitario en Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*. Consultado el 28 de julio de 2020. <https://www.us.es/estudiar/que-estudiar/oferta-de-masteres/master-universitario-en-profesorado-de-ensenanza>
- Universidad de Zaragoza (2019). *Calendario, horario y asistencia del prácticum*. Consultado el 28 de julio de 2020. <https://educacion.unizar.es/master-profesorado-secundaria/calendario-practicum%20>

Fortalecimiento del liderazgo estudiantil y docente en la Educación Superior: revisión crítica de avances y limitaciones en las instituciones mexicanas

CAP. ÓSCAR JIMÉNEZ-VELÁZQUEZ¹



Resumen

A lo largo de las primeras dos décadas del siglo XXI, el tema del liderazgo estudiantil y docente ha sido impulsado de manera prioritaria en numerosas Instituciones de Educación Superior (IES) en México, con el objetivo de formar egresados que no solo sepan desempeñarse profesionalmente, sino que también se conviertan en líderes que promuevan la innovación y la creatividad, coordinen equipos de trabajo multidisciplinario, resuelvan problemáticas contextuales, y consoliden el desarrollo integral del país en áreas estratégicas. Con esta finalidad, las IES han ido modificando sus mapas curriculares, planes y programas de estudio, modelos de enseñanza aprendizaje, capacitaciones y otros aspectos organizacionales, con la intención de lograr que sus estudiantes y profesores vayan reconociendo e incrementando sus conocimientos, habilidades y actitudes en torno a varios tipos de

Strengthening of Students and Teachers Leadership in Higher Education: a Critical Review of Progress and Limitations in Mexican Institutions

Abstract

Throughout the first two decades of the century 21th, the topic of students and teacher's leadership has been promoted as a priority in different Higher Education Institutes (HEI) in Mexico. With the aim of training graduates who do not only know how to perform professionally. They also might became leaders who promote innovations and creativity, coordinate multidisciplinary work teams, solve contextual problems, and consolidate a comprehensive development of this country in strategic and specific areas. To this end HEI (Higher Education Institutes) have been changing their curricular maps, study programs, study plans, syllabus, teaching models –learning training- and other organizational aspects triggering to achieve that their students and teachers in the process going to recognizing and increasing their knowledge, skills and attitudes around different kinds of positive leadership,

Recibido: 20 de julio de 2020
Aceptado: 21 de agosto de 2020
Declarado sin conflicto de interés

¹ Doctor en Dirección e Innovación de Instituciones (con especialización en el área educativa), contando además con tres maestrías y dos especialidades. Actualmente adscrito como Segundo comandante del buque ARM "De la Vega" (PO-133) de la Secretaría de Marina - Armada de México, en Puerto Chiapas. jimvell15@hotmail.com

liderazgo positivo, vanguardista y con perspectivas de futuro en diversos campos (laboral, social, científico-tecnológico, ambiental y humanista, entre otros).

Considerando lo anterior, en este trabajo se presentan los avances y las limitaciones que han tenido dichos cambios institucionales en el fortalecimiento del liderazgo estudiantil y docente en algunas de las más importantes IES nacionales en el período 2001-2020. A pesar de que se exponen hallazgos interesantes, es pertinente agregar que la generación de líderes sigue siendo un aspecto pendiente en la Educación Superior (ES) mexicana, puesto que existen pocos sistemas de gestión, apoyo y seguimiento de líderes en las IES, lo que se ve reflejado en un escaso trabajo con emprendedores y tutores de proyectos económicos, sociales o de otras clases.

Palabras clave: Educación Superior, IES, liderazgo, emprendedores, México.

innovative and with a future perspective in different fields (social, work, scientific-technological, environmental work, humanistic development, among others).

Considering the previous lines, this work presents the progress and the limitations that these institutional changes have been had previously mentioned in strengthening of students and teachers' leadership in some of the most important national HEI in the period 2001-2020. Despite the fact that findings are presented interestingly, it's convenient to add that the generation of leaders is still a pending aspect in Mexican Higher Education (HE), since few promotion leadership systems exist, supporting and pursuing leaders in the HEI, which is reflected in a minimal work with entrepreneur and director of economic project, social or other areas of interest.

Key Words: Higher Education Institutes (HEIs), Higher Education, Entrepreneurs, Leadership, Mexico.

Antecedentes: la importancia del liderazgo en la Educación Superior mexicana

Se ha dicho que los egresados de ES suelen ser versátiles y competitivos, pero que suelen carecer de referencias del contexto interno y externo de las organizaciones en que se desenvuelven, lo que les dificulta tomar decisiones y adquirir el papel de líderes. Asimismo, no suelen contar con habilidades cruciales como la creatividad, la coordinación de equipos de trabajo, así como la gestión óptima de recursos (Córdova y Barbosa, 2004).

La preocupación por ajustar los contenidos curriculares de la IES a las condiciones requeridas en el mercado laboral contemporáneo ha sido tema común en las áreas económico-administrativas. Sobre este punto, Pariente Fragoso (2006) realizó una investigación a partir de la acreditación de los programas de Licenciatura en Administración en 22 universidades mexicanas por parte de la agencia oficial certificadora en esa disciplina (CACECA). En este estudio, se halló que las destrezas para fortalecer el liderazgo, la toma de decisiones, la solución de problemas y la creatividad, únicamente aparecen de manera marginal en los programas de estudio analizados a escala nacional. Ello resulta lamentable, pues la mayoría de los estudiantes no están logrando desarrollar estas habilidades, encontrándose en desventaja en relación a otras IES.

Por estos motivos, se ha impulsado la aparición de líderes comprometidos con el aprendizaje y el cambio organizacional dentro de las IES entre los actores inmiscuidos (maestros, alumnos, autoridades, etc.), con una perspectiva a largo plazo, con metas claras y definidas en toda la organización académica de acuerdo con las exigencias del mundo globalizado (Villarreal, 2007).

Cabe resaltar que esta tendencia viene desde los años 90, cuando se comenzó a implementar una evaluación diagnóstica de las IES, así como de los primeros años de la década del 2000, cuando se estableció como indispensable la acreditación de los planes y programas académicos de ES para elevar su calidad en diversos aspectos, entre los cuales se encuentra el liderazgo. Los aspectos que se ha buscado incluir en el diseño curricular de varias carreras desde esa época, en especial de las administrativas, son:

1. Liderazgo y motivación. Centrado en conceptos y enfoques, la formulación de objetivos, la gestión de personal y la administración del tiempo.

2. Planeación estratégica del líder. Dirigida a la administración de proyectos, el diseño de planeaciones y la gestión de cambios organizacionales.
3. Funciones estratégicas del líder. Enfocadas en el compromiso y el desarrollo de equipos, el coaching y la mejora continua (Gootnick y Gootnick, 2000).

No obstante esta tendencia, la investigación hecha por Buendía, Sampedro y Acosta (2013) dejó en claro, de acuerdo con los datos obtenidos en seis universidades nacionales, que los estudiantes no han sido incluidos en esta renovación de las políticas institucionales para asegurar la calidad académica y organizacional. Esto exhibe un centralismo en la toma de decisiones de las IES, donde las autoridades educativas no están fomentando la participación ni el liderazgo de sus alumnos.

Al respecto, Fardella y Niño (2017) han teorizado que un líder es aquella persona que cuenta con un conocimiento claro de sus objetivos de vida, así como de los principios internos (éticos, sociales, profesionales, etc.) que debe seguir para lograrlos. Estos valores instrumentales intrapersonales e interpersonales se desarrollan a partir de sus experiencias, pero pueden ser potenciados por medio de una educación con enfoque socioformativo que impulse el talento humano. Estos principios deben ser consistentes, incluyentes y universales para lograr que los líderes estudiantiles o docentes los apliquen en todos los casos, aún bajo diferentes circunstancias.

Sobre este punto, Méndez, Ruiz y Arroyo (2019) señalan que el liderazgo en las universidades no funciona como en las empresas, pues en aquellas instituciones se apuesta por un liderazgo estrictamente positivo, por lo cual se prepara a maestros y alumnos en las bases conceptuales y procedimentales para la planificación de proyectos, la gestión de equipos y la resolución de distintos problemas. De este modo, se busca influenciar, motivar y contribuir a la efectividad y el éxito académico de las IES, pero también sobre el entorno alrededor de ellas.

El fortalecimiento del liderazgo en IES públicas

En 2004, debido a las condiciones cada vez más exigentes para los ingenieros agrónomos, la Universidad de Guanajuato realizó una serie de cambios en el perfil de egreso en esta licenciatura, considerando los puntos de vista y las necesidades de los alumnos. Uno de los más importantes fue la promoción del lideraz-

go para lograr la organización de productores agrícolas, efectuar una adecuada administración agropecuaria y encabezar la gestión de personal. Esto conllevó un impulso al desarrollo individual de los estudiantes, pero con un enfoque en el fomento de la mejora social.

A partir de estas directrices se plantearon ajustes y mejoras en sus programas de estudio para apoyar a una serie de habilidades esenciales a fin de conseguir que los agrónomos adquirieran destrezas relacionadas con el liderazgo, tales como creatividad, puntualidad, socialización de los problemas, constancia, disponibilidad y compromiso. Además, se hizo hincapié en que el estudiante de Agronomía consolidara su capacidad de organización, con la intención de que pudiera dirigir a pequeños productores agropecuarios para hacer viable su propio desarrollo con una menor dependencia de intermediarios, logrando de este modo que se convirtieran en los principales dueños de los beneficios de sus productos (Córdova y Barbosa, 2004).

Otro aspecto que se valoró como primordial fue el centrado en la formación de agrónomos de acuerdo con los requerimientos de las empresas, con un liderazgo fortalecido a través de la actualización en áreas como el dominio del idioma inglés, computación y sistemas actuales de riego (esencial para hacer un uso eficiente del agua en los estados del Norte, donde los niveles de extracción superan notablemente a la recarga de los acuíferos). Además, se promovió la vinculación de los profesores con las empresas, para que identificaran constantemente sus necesidades y apoyaran su proceso educativo.

Asimismo, en cuanto a su modelo educativo, se buscó flexibilizar el horario de trabajo de los alumnos, pues la profesión del agrónomo tiene diferentes etapas laborales durante el día, por lo que se consideró la ampliación del horario de clases a combinar clases en la mañana y la tarde, abandonando el tradicional horario matutino, el cual obligaba al estudiante a trabajar únicamente por las tardes (Córdova y Barbosa, 2004).

Por su lado, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), como organización universitaria pionera en la formación de liderazgo entre sus estudiantes a partir del año 2000, ha promovido la formación de líderes a través de sus planes y programas de estudio en licenciaturas tan diferentes como Negocios Internacionales (LNI), Bioquímica Diagnóstica (LBD) y Administración. En el caso de la primera, se ha incluido específicamente la asignatura de "Liderazgo:

Teoría y práctica" durante los semestres 5º, 7º y 8º. A través de ella, los estudiantes reconocen la importancia y las aplicaciones del liderazgo en distintas clases de organizaciones, identificando la influencia de las emociones, la relación con el género y otros aspectos psicosociales. De este modo, los alumnos consolidan un liderazgo de acuerdo con su personalidad, aunque con un enfoque hacia las firmas internacionales (UNAM, 2006).

Con respecto a la LBD, se tiene contemplada la materia opcional "Seminario de Administración, Liderazgo y Toma de decisiones", dentro de la cual se prepara de forma práctica al alumno para comprender y poner en acción el papel de líder efectivo en la gestión de equipos de trabajo y la toma de decisiones organizacionales en el contexto del sector hospitalario y de laboratorios clínicos (UNAM, 2007).

En cuanto a la Licenciatura de Administración, en su plan de estudios 2012 se definió una visión estratégica, ética y de compromiso social para la profesionalización de sus egresados, tanto en su capacitación para efectuar un diagnóstico de problemáticas organizacionales y fiscales, así como en la formulación de propuestas y la implantación de soluciones innovadoras. Entre las asignaturas enfocadas en el liderazgo pueden citarse: "Dirección y desarrollo sustentable y las organizaciones" (3er semestre), "Planeación y control" (4º semestre), "Administración estratégica de operaciones de bienes y servicios" (6º semestre), "Administración táctica de operaciones de bienes y servicios" (7º semestre) y "Administración estratégica" (8º semestre), por mencionar algunas (UNAM, 2012).

Conviene abordar en este punto los resultados del trabajo de Villalobos y Pedroza (2009) en torno a las modificaciones de planes y programas de la Licenciatura de Trabajo Social en 11 universidades nacionales. Si bien varias de estas instituciones no han incorporado lineamientos para fomentar el liderazgo, en el caso del Instituto Politécnico Nacional (IPN) sí se ha buscado que los alumnos sean capaces de analizar e interpretar problemáticas económicas y sociales, para así adoptar una actitud crítica que los dirija a realizar más investigaciones científicas de la realidad mexicana, las cuales ayuden a tomar mejores decisiones en políticas públicas. De tal forma, se incentiva el liderazgo de los estudiantes a fin de "planificar, ejecutar y evaluar acciones de desarrollo sociocultural para promover la toma de conciencia y la participación de las comunidades ante su problemática de salud" (p. 3). Es interesante señalar que tales pautas coinciden de modo general con las de la Licenciatura en Negocios

Internacionales (LNI) dentro de la misma institución, para lograr la formación de profesionistas de alto nivel directivo y gerencial, las cuales permitan “promover, concretar y administrar negocios internacionales de diversa índole con alto sentido de responsabilidad calidad y creatividad” (IPN, 2011:1), con la intención de desarrollar estrategias, diseños y evaluaciones, para de este modo efectuar una toma de decisiones sobre ambientes de negocios.

Otras universidades que están promoviendo el liderazgo en sus planes y programas son la Universidad de Sonora (USON) y la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), las cuales están incentivando a sus estudiantes a contribuir en el desarrollo socioeconómico, político y cultural de sus comunidades. A su vez, la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) y la UNAM consideran como objetivo primordial el liderazgo de sus egresados en la participación social y la intervención profesional para solucionar problemáticas concretas. Sin embargo, Villalobos y Pedroza (2009) refieren que no se ha logrado sistematizar la práctica profesional en estas IES, por lo cual no se le suele dar seguimiento al desarrollo de las nuevas generaciones de trabajadores sociales, tal como suele suceder con otras carreras.

Un análisis que contribuye a revisar la introducción de contenidos vinculados al liderazgo en las Ciencias de la Educación, fue el de Atondo Rodríguez (2019). Este pedagogo analizó el Plan de estudios 2012 de la Licenciatura de Educación Primaria en la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx) considerando el modelo de 25 competencias para el liderazgo desarrollado por Cardona y García Lombardía (2005). De tal forma, se encontró que, de las 27 competencias del perfil de egreso (reforzadas en los programas de estudio), 15 coinciden con las planteadas para constituir el liderazgo (aunque este concepto no está descrito de manera fehaciente en el plan de la carrera), centradas principalmente en los siguientes aspectos: orientación al estudiante, coaching, autoconocimiento, aprendizaje, gestión de recursos, networking, comunicación, gestión de conflictos, trabajo en equipo, gestión de la información y autoconocimiento. No obstante, no están presentes otras destrezas actitudinales básicas, tales como “negociación, carisma, delegación, iniciativa, optimismo, ambición, gestión del tiempo, gestión del estrés, autocrítica, toma de decisiones, autocontrol y equilibrio emocional” (Atondo, 2019:9).

De modo más general, Martínez Iñiguez (2017), en

la Universidad de Baja California (UBC) puntualiza la necesidad de una perspectiva socioformativa para alcanzar currículos de calidad para las diferentes licenciaturas, los que deben estar sustentados en 4 objetivos donde el liderazgo está presente, aunque no se especifica de forma directa: 1. El estudiante debe contribuir a la resolución de problemas de contexto; 2. La formación del estudiante debe ser integral; 3. Lograr que los egresados participen activamente en la comunidad educativa para la gestión curricular; y 4. Consolidar la mejora continua y la innovación del currículo. Para obtenerlos, el papel de los docentes se vuelve primordial para enriquecer los ambientes de aprendizaje y estimular la creatividad, la innovación y el compromiso social de los alumnos para atender los requerimientos de una sociedad globalizada altamente competitiva. Esta propuesta de mejora aún está en periodo de implementación, por lo cual no hay resultados disponibles (Martínez Iñiguez, 2017).

Por su parte, la Universidad de Colima (2019), en su Licenciatura en Administración, ha constituido un plan de estudios para que los profesionales en esta área sean capaces de planear, organizar, dirigir y controlar integralmente a las organizaciones locales, nacionales e internacionales, para adquirir destrezas en la toma de decisiones, la resolución de problemas y conseguir los objetivos en el área de administración, capital humano, finanzas y mercadotecnia. Entre las asignaturas que se han incorporado para promover el liderazgo, se encuentran las de “Gestión del capital humano”, “Administración estratégica”, “Desarrollo emprendedor”, “Habilidades directivas” y “Evaluación de proyectos de inversión”.

En el terreno de las Ciencias de la Salud, es pertinente exponer el caso de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), donde se ha pugnado por fortalecer el liderazgo en la Licenciatura de Ciencia Forense (con el objetivo de formar profesionales de alta calidad que generen conocimiento y realicen propuestas de investigación en los ámbitos nacional e internacional); la Licenciatura en Fisioterapia (para diseñar y llevar a cabo acciones dentro de diversas comunidades para prevenir y preservar la funcionalidad de los individuos); y la Licenciatura en Nutrición (con la finalidad de resolver problemáticas alimenticias de manera creativa y solidaria considerando la diversidad sociocultural del país) (BUAP, 2020a). Debe agregarse que ni la Licenciatura en Medicina ni la de Enfermería incluyen contenidos relacionados con el liderazgo, aspecto pendiente ante la urgencia de formar cuadros especializados que hagan frente a pro-

blemáticas sanitarias tales como la presentada por el COVID-19 en el año 2020.

Es preciso señalar que la BUAP también ha impulsado el liderazgo en otras carreras, tales como la Licenciatura en Administración de Empresas (con materias centradas en el desarrollo de habilidades para la negociación y el coaching, además del dominio del inglés para la gestión y el liderazgo dentro de las organizaciones); la Licenciatura en Administración de Empresas Turísticas (que incluye materias para el desarrollo de negocios y la toma de decisiones estratégicas); la Licenciatura en Comercio Internacional (añadiendo una preparación en técnicas de negociación y gestión de proyectos); la Licenciatura en Gastronomía (la cual incorpora aspectos de planeación estratégica, administración de capital humano y operación de restaurantes y bares); y la Licenciatura en Negocios Internacionales (donde se enseñan contenidos de planeación estratégica y táctica, logística y negociaciones internacionales, gerencia a nivel mundial y nuevos modelos de negocio) (BUAP, 2020b). A pesar de ello, los alumnos de dicha universidad no tienen una formación integral y permanente (situación pendiente de resolución en el rediseño de planes y programas de estudio que se ha seguido desde 2012), lo que ha complicado que puedan ejercer sus liderazgos en el competitivo entorno actual.

Para completar este análisis en instituciones estatales, es relevante exponer cómo la Secretaría de Marina (SEMAR) ha venido incorporando la preparación de líderes en las carreras profesionales que ofrece actualmente. La mayoría de ellas se ofrecen en la Heroica Escuela Naval Militar (ubicada en el municipio de Antón Lizardo, Veracruz), Alma Mater de la Armada de México donde se forman los oficiales de mando de la SEMAR, siendo una de las más reconocidas a escala nacional. Una de las carreras más importantes es la de Ingeniería en Sistemas Navales (Cuerpo General), que tiene el objetivo de dirigir los sistemas de armas, navegación y propulsión a bordo de los buques. Su duración es de 10 semestres, obteniendo al final cada estudiante el título de Guardiamarina; tras ello, debe completar sus prácticas profesionales en buques, aeronaves, unidades, establecimientos e instalaciones de la Armada de México durante un año. Tras este periodo, puede llevar a cabo su examen profesional para conseguir el título de Teniente de corbeta, rango en el cual ejercerá funciones directivas y coordinará equipos de trabajo (SEMAR, 2019).

Otras carreras que ofrece la Marina donde se incluyen contenidos para la formación de oficiales en sus

planes y programas son: Ingeniería en Hidrografía (Infantería de Marina), para comandar a las unidades adiestradas para llevar a cabo operativos en tierra, aire y mar; Ingeniería en Logística Naval, para la previsión, obtención y distribución de necesidades financieras, humanas y materiales para las operaciones navales; e Ingeniería en Electrónica y Comunicaciones Navales e Ingeniería en Mecánica Naval, para controlar sistemas de maquinaria y equipo electrónico instalado en las unidades de superficie, aeronaves y establecimientos de la Armada de México. Asimismo, también se ha hecho hincapié en apoyar las competencias en el liderazgo de Licenciaturas en las Ciencias de la Salud, como Médico cirujano y Enfermería naval (Universidad Naval, 2019a; SEMAR, 2020).

Cabe resaltar que la Secretaría de Marina también ofrece posgrados enfocados en dirección y gestión estratégica en áreas como Defensa y Seguridad Nacional, Administración Marítima y Portuaria, Geopolítica, así como Administración Naval, entre otras (Universidad Naval, 2019b).

La consolidación del liderazgo en el ámbito de la ES privada

Una de las primeras instituciones privadas en incorporar asignaturas relacionadas con el Liderazgo fue la Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID, 2009), dentro de su programa de Licenciatura en Psicología Organizacional (LPO), el cual incluía tanto actividades presenciales como en línea. En ellas, los estudiantes aprendían técnicas especiales de motivación para enriquecer y mejorar la calidad de vida de los trabajadores, destacando las pautas para preparar líderes y actualizar sus roles en los equipos laborales. Entre los temas más relevantes en que dicha IES especializa a sus estudiantes en LPO están la naturaleza y los enfoques situacionales del liderazgo, el comportamiento de los distintos tipos de líder, las destrezas para la toma de decisiones, la resolución de problemas, las formas y los canales de comunicación más eficaces, así como la evaluación del desempeño laboral. Todos estos contenidos están fundamentados en los autores más especializados en el campo del liderazgo, lo que consolida en gran medida la formación de sus estudiantes (UNID, 2009).

Convergiendo en esta perspectiva, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), como una de las IES privadas a la vanguardia en temas de liderazgo positivo, se ha intentado, mediante sus planes de estudio de licenciatura y pos-

grado, así como sus cursos y diplomados, que sus alumnos y docentes internalicen las ideas de un proceso de formación crucial en sus vidas, en el cual desarrollen características intelectuales y emocionales cómo profesionales y agentes de cambio en las diferentes circunstancias en que se desenvuelvan.

Partiendo de estas pautas, ha establecido el programa “Líderes del Mañana”, en consonancia con los objetivos de la Agenda para el Desarrollo Sostenible 20-30, a través del cual se ha becado a numerosos jóvenes talentosos, para conseguir que desarrollen un *capital psicológico* (constructo que se sustenta en cuatro componentes: autoeficacia, resiliencia, esperanza y optimismo) que les permita constituir una consciencia del liderazgo no solo para beneficiarse individualmente, sino para que también constituyan ecosistemas de bienestar. Las carreras de donde provienen los alumnos que se han incorporado a dicho programa pertenecen a Diseño Industrial, Ingeniería en Sistemas e Ingeniería Mecatrónica, entre otras (Méndez, Ruiz y Arroyo, 2019).

Ahondando en los principios del programa “Líderes del Mañana”, destacan el de la *equidad social*, centrado en combatir la enorme desigualdad socioeconómica existente en el país; la *empatía por causas sociales y ambientales*, para impulsar proyectos para el desarrollo comunitario; las *fortalezas emocionales*, para consolidar una vida profesional plena, creativa y efectiva mediante una formación socioafectiva; y la *responsabilidad de auto transformación y la transformación del contexto*, para utilizar los conocimientos y las habilidades aprendidas tanto en las circunstancias internas como externas de los estudiantes.

En el caso de la Universidad Anáhuac (UA), una de las que más contenidos programáticos e institucionales ha generado en temas de liderazgo, en 2016, en su Licenciatura de Dirección Financiera (LDF), se prioriza la formación de sus estudiantes para reconocer y saber aplicar componentes financieros estratégicos para la toma de decisiones, el desarrollo de iniciativas y el liderazgo transformador y positivo de las organizaciones y la sociedad. Además, se le prepara para ser capaz de administrar proyectos con enfoque creativo e innovador en el área financiera corporativa, global y multicultural. En tal programa educativo, se han incluido materias de alcance general (Liderazgo, Persona y trascendencia, Emprendimiento e innovación, Planeación financiera, entre otras), mientras que el resto son de tipo más específico (Dirección financiera, Responsabilidad social y sustentabilidad). Con todo ello se logra simultáneamente una formación integral

y un sentido de trascendencia entre los egresados (UA, 2016a).

También en 2016 se modificó la Licenciatura en Inteligencia Estratégica (LIE), donde se busca que un estudiante integre los valores profesionales y éticos para constituir un liderazgo al servicio de los demás. Ello le permitirá conseguir la “identificación y prevención de riesgos y amenazas, internas y externas... que permita la toma de decisiones y la acción proactiva en beneficio de las distintas instituciones” (p. 1). Esta orientación sirve para que el egresado logre diseñar metodologías, protocolos y procedimientos de actuación innovadores dentro de equipos multidisciplinares especializados con la intención de producir información estratégica para las organizaciones (bases de datos, modelos matemáticos, sistemas de inteligencia artificial). Las asignaturas de la LIE coinciden con las de la LDF en las materias de los primeros ciclos (Liderazgo, Persona y trascendencia, Emprendimiento e innovación), pero también incorpora las asignaturas de Administración de proyectos y Responsabilidad social y sustentabilidad (UA, 2016b).

Asimismo, la UA ha propuesto, dentro del plan de estudios de la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas de forma virtual, la formación integral de sus alumnos, incorporando su ruta complementaria “liderazgo y alto emprendimiento”. En ella se inscriben asignaturas como Liderazgo y desarrollo personal (ciclo 1), Habilidades de emprendimiento (ciclo 2), Liderazgo y equipos de alto desempeño (ciclo 3) y Emprendimiento e innovación (ciclo 4). De tal modo, sus alumnos adquieren las bases para impulsar su creatividad y su toma estratégica de decisiones en aspectos como el diseño organizacional, los modelos de negocio, la logística integral y los proyectos integradores para empresas (UA, 2019).

Mención aparte merece la propuesta de Licenciatura en Administración y Liderazgo Empresarial, diseñada por la Universidad Latinoamericana (ULA, 2019). En dicha carrera se forma a los estudiantes en el diseño, la organización e implementación de planes de desarrollo en distintas organizaciones, desde una visión estratégica e innovadora en diversos aspectos (contabilidad, mercadotecnia, derecho empresarial, economía y comportamiento organizacional), para así impulsar su liderazgo y su responsabilidad social al mismo tiempo. Debe destacarse que en su plan de estudios se incluyen materias relacionadas con “la comunicación, la resolución creativa de problemas, el pensamiento crítico, el trabajo en equipo, la investigación y la conducta ética” (p. 2), además de otras

habilidades en inteligencia emocional, innovación, planeación y dirección estratégica (con orientación a PyMEs). Es pertinente añadir que en esta institución se ha profesionalizado al equipo de asesores que apoya en todo momento a los alumnos de dicha licenciatura, con la intención de que apoyen la consolidación de sus liderazgos (ULA, 2019).

Por su lado, la Universidad Tecnológica de México (UNITEC, 2020), en el plan de estudios de su Licenciatura en Administración de Empresas establece que sus egresados serán capaces de identificar, diseñar y capitalizar oportunidades de nuevos negocios y estrategias de mercado, así como de realizar programas de diagnóstico y diseño organizacional. De tal modo, el estudiante preparado será “capaz de integrar y coordinar las áreas de las empresas, buscando la optimización de los recursos y el desarrollo de las personas”. Con este objetivo, se han añadido materias como Información financiera para la toma de decisiones (3er cuatrimestre), Gestión y desarrollo de talento humano (4° y 5° cuatrimestres), Mercadotecnia e innovación (5° cuatrimestre), Estrategias y pronósticos para la toma de decisiones (7° cuatrimestre) y Gestión estratégica de proyectos (8° cuatrimestre).

Otra IES que ha dado prioridad al liderazgo es la Universidad Mondragón México (UMM, 2020), la cual recientemente ha dado a conocer la Licenciatura en Liderazgo, Emprendimiento e Innovación (LEINN), enfocada al área de negocios, con la intención de desarrollar las capacidades de los jóvenes estudiantes a partir de la creación de nuevas empresas al interior de un ecosistema de emprendimiento, pudiendo participar en proyectos en distintos países del mundo. Desde tal perspectiva, se insta a que el alumno se convierta en “un agente de cambio, capaz de transformar su entorno, creando nuevos negocios en equipo” (UMM, 2020), para lo cual se le forma activamente en conocimientos (diseño y desarrollo de proyectos, negociación en entornos internacionales, etc.) y habilidades (trabajo en equipo e interacción con clientes reales, entre otras) mediante sus propias experiencias en distintas compañías.

Dentro de este panorama, una IES que también le ha dado una orientación estratégica a la formación de líderes es la Universidad Iberoamericana (UIA). Entre las carreras que incluyen una profesionalización en la gestión de proyectos, la formulación de estrategias innovadoras, la coordinación de equipos de trabajo, las actitudes dirigidas hacia el emprendimiento y el rediseño de procesos prioritarios, se cuentan la Licenciatura en Administración de Empresas (LAE), la Inge-

nería en Negocios (IN), la Ingeniería en Biotecnología (IB) y la Ingeniería Química (IQ). No obstante, en la mayoría de los planes y programas de ingeniería de la UIA no están incluidas asignaturas centradas en el liderazgo y la innovación, lo cual indica que todavía sigue dándosele mayor importancia a la instrucción técnica, además de relacionar en mucho mayor medida al tema del liderazgo con el área económico administrativa (UIA, 2020). En este sentido, dicha universidad ha ofertado algunos talleres complementarios para compensar tales carencias formativas.

Una propuesta relevante para la formación de líderes, tanto entre docentes como estudiantes, ha sido la de la Universidad del Valle de México (UVM), la cual incluye en sus licenciaturas y diplomados en áreas administrativas diversos tópicos relacionados con la preparación estratégica de directivos de alto desempeño, siguiendo el modelo impulsado por el Tecnológico de Monterrey. En sus programas de estudio incorpora los siguientes contenidos:

- Módulos de Inteligencia Emocional (IE). Tienen la intención de identificar técnicas y herramientas útiles para realizar una gestión eficaz de “un liderazgo de vanguardia, con un equilibrio pensamiento - emoción - acción para promover la generación de relaciones de confianza orientadas a resultados de excelencia” (UVM, 2020). A través de estos apartados se efectúa un diagnóstico integral de las personas; un análisis del proceso básico emocional vinculado a su manejo en el trabajo y vida; reconocimiento de patrones y filtros de pensamientos y acción para el desarrollo de relaciones de confianza con clientes y colaboradores; capacidad de influencia y persuasión en la comunicación.
- Módulos de Planeación Estratégica (PE). Mediante ellos se busca que los participantes adquieran conocimientos y habilidades relevantes para la definición de los objetivos inteligentes en distintos tipos de organizaciones, elevando la efectividad para implementar estrategias institucionales específicas. Considerando lo anterior, se enseña pensamiento y administración estratégicos; análisis de la situación global de una organización; elaboración de misión, visión y objetivos; implantación y desempeño de estrategias; y herramientas de control de procesos.
- Módulos de Liderazgo y Coaching (L&C). Se emplean para puntualizar los beneficios de las prácticas del coaching para el diálogo de impacto, el desarrollo del talento y la productividad de los equipos de trabajo, así como la motivación de logro y la

retroalimentación permanente. Se aborda, en este sentido, la relación del coaching con el aprendizaje, el crecimiento y el desarrollo de colaboradores y jefes; las herramientas claves para el éxito (empatía, escucha, indagación, entre otras); resolución de conflictos, y responsabilidad ética.

- Módulos para potencializar Equipos de Alto Desempeño (EAD). Sirven para distinguir las cualidades particulares que requiere un equipo de desempeño sobresaliente con gestión de liderazgo alineado con criterios de éxito. Ayuda a capacitar a los participantes en el manejo productivo de conflictos y negociación; dinámicas de comunicación; y procesos orientados a la mejora continua (UVM, 2020).

Conclusiones

Tras revisar los múltiples ejemplos de IES en este trabajo (11 públicas y 8 privadas), puede precisarse que, en teoría, el tema del liderazgo se ha popularizado entre las instituciones educativas más vanguardistas del país, sobre todo hacia los estudiantes, aunque también en contados casos se ha impulsado a los docentes (como en la UNAM y el ITESM). A pesar de ello, muchas autoridades de IES no han tenido la visión para renovar las políticas institucionales para asegurar la calidad académica y organizacional.

En consideración con lo expuesto, la consolidación de liderazgos en la ES mexicana ha sido un proceso lento e incompleto, ya que existen notables limitaciones en la formación de estudiantes, pues ellos no suelen tener un conocimiento pleno de las complejas circunstancias de la realidad en que se desenvuelven (pues la mayoría de los currículos académicos no están actualizados ni enfocados en actividades prácticas); tampoco identifican las necesidades y las innovaciones que requieren las organizaciones en que se desempeñan (pues todavía hay una separación marcada entre la formación académica y las exigencias en el ámbito laboral real).

A lo anteriormente descrito se añaden los temores de estudiantes y profesores para llevar a cabo la toma de decisiones y la gestión optimizada de equipos de trabajo, sobre todo ante su falta de experiencia y la ausencia de una preparación que incluya en mayor medida el aspecto socioemocional.

Ahora bien, a partir de las evidencias recolectadas, es notorio que el área donde se ha promovido más el desarrollo de líderes es la económico administrativa, pues es justamente en ella donde se han venido añadiendo nuevas tendencias y perspectivas, como son el

empresurismo, la gestión estratégica, el liderazgo positivo, la calidad total y el coaching. En la presente revisión se mencionaron las innovaciones académicas de carreras administrativas en la mayoría de las instituciones mencionadas (UNAM, IPN, BUAP, ITESM, UIA y UA, por señalar algunas de las más importantes), siendo trascendental que ya exista una organización (Universidad Mondragón México) que haya diseñado una carrera específica en este rubro (Licenciatura en Liderazgo, Emprendimiento e Innovación). Derivado de ello, en este campo es donde son más perceptibles los resultados de la formación de líderes (aunque poco precisos, por el escaso seguimiento y la carencia de indicadores de éxito verificables, común en la mayoría de las IES), al permitir que los estudiantes o docentes sean identificados como gerentes de diversas instituciones, funcionarios públicos o nuevos empresarios.

A pesar del notable direccionamiento del liderazgo hacia el campo de las licenciaturas de Administración y Negocios, ha habido varias instituciones que han intentado impulsarlo en licenciaturas de Ciencias Exactas e Ingenierías, como son los casos de la Universidad de Guanajuato (Ingeniería Agrónoma), UNAM (Licenciatura en Bioquímica Diagnóstica), la Universidad Naval (Ingeniería en Sistemas Navales, Ingeniería en Electrónica y Comunicaciones Navales e Ingeniería en Mecánica Naval), el ITESM (Diseño Industrial, Ingeniería en Sistemas e Ingeniería Mecatrónica) y la UIA (Ingenierías Biotecnológica y Química). Esta nueva orientación está relacionada con la urgencia de generar nuevos conocimientos y diseñar nuevas tecnologías en México, pero que requieren de directores de proyectos y coordinadores logísticos.

Es interesante también resaltar la importancia que se le está dando a la formación de liderazgos en las Ciencias de la Salud dentro de instituciones como la UNAM, la BUAP y la Universidad Naval, puesto que se está identificando a los profesionales de la salud como líderes para la resolución de problemáticas sanitarias tales como la expansión de enfermedades crónicas o de infecciones a nivel global.

En cuanto a las Ciencias Sociales, se hallaron pocas evidencias de que las IES estén promoviendo el desarrollo de líderes en estas carreras, encontrándose solo algunos ejemplos aislados y desarticulados, como en el caso de la Licenciatura de Trabajo Social en ciertas universidades públicas.

Especial reconocimiento merece el programa "Líderes del Mañana" que ha venido consolidando el ITESM; así como los módulos académicos para la for-

mación de líderes de la UVM, pues son iniciativas con un trasfondo amplio, bien estructurado y con propuestas innovadoras en el contexto particular de México.

Para finalizar, debe resaltarse que hay pocos estudios e informes que permitan valorar los resultados obtenidos a través de tales planes y programas académicos centrados en el desarrollo de liderazgos; esto se debe, en buena proporción, al escaso seguimiento, la falta de apoyo durante y después del periodo formativo, así como la inexistencia de un sistema nacional de evaluación continua de estos procesos entre alumnos y profesores.

Referencias

- Atondo Rodríguez, E. (2019). *Competencias para el liderazgo en la malla curricular del plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria. Innovaciones Curriculares. Debates en Evaluación y Currículum*. Congreso Internacional de Educación. Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx). Recuperado de: <https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2019/C037.pdf>
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) (2020a). *Licenciaturas en el área de Ciencias de la Salud*. Recuperado de: <https://medicina.buap.mx/?q=content/licenciaturas>
- Benemérita Universidad Autónoma DE Puebla (BUAP) (2020b). *Licenciaturas en el área económica - administrativa*. Recuperado de: <https://admision.buap.mx/sites/default/files/Planes%20de%20Estudio/2020/Econ%C3%B3mico%20Administrativas/>
- Buendía Espinosa, A., Sampedro Hernández, J.L. y Acosta Ochoa, A. (2013). ¿La evaluación y acreditación mejoran la calidad de programas de licenciatura en México? La otra mirada, los estudiantes. El caso de seis universidades mexicanas. *Revista Reencuentro* 68, diciembre, 58-68. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/340/34030524008.pdf>
- Córdova Duarte, G. y Barbosa Jaramillo, E. R. (2004). El perfil de egreso del Ingeniero Agrónomo. Una experiencia de grupos de discusión con egresados. *Acta Universitaria de la Universidad de Guanajuato* 14 (1), enero-abril, 36-46. Recuperado de: https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/567769/DocsTec_5317.pdf?sequence=1
- Fardella Rosas, J.S. y Niño Gutiérrez, N. S. (2017). ¿Cómo optimar la integridad de los líderes?: Una visión desde la UAGro para el 2027. Memoria del XI Congreso de la Red Internacional de Investigadores en Competitividad (pp. 1609-1624). Recuperado de: <https://riico.net/index.php/riico/article/viewFile/1521/1181>
- Gootnick, M. M. y Gootnick, D. (2000). *Gerentes eficaces*. México: Editorial CECSA.
- Instituto Politécnico Nacional (IPN) (2011). *Plan de estudios de la Licenciatura en Negocios Internacionales*. Recuperado de: https://www.ipn.mx/assets/files/ofertaEducativa/mapa-curricular/superior/escolarizado/PlanestudiosLNI_STO.pdf
- Martínez Iñiguez, J.E. (2017). Calidad del currículo en educación superior desde un enfoque socio-formativo, en Gallegos Santiago, M., Gallegos Santiago, E., Paz Alvarado, G. y Toledo Sarracino, D.G. *Redes académicas, docencia e investigación educativa*. Lima. Red educativa mundial (REDEM). 32-48.
- Méndez Berrueta, H., Ruiz Pérez, L. y Arroyo Lozano, G. (2019). *Formando hoy a los líderes del mañana: una forma de promover el florecimiento humano en el Tecnológico de Monterrey*. Programa "Líderes del mañana". Recuperado de: <http://lideresdelmanana.itesm.mx/sites/all/themes/leaders/folletos/formandohoylosldm.pdf>
- Pariante Fragoso, J.L. (2006). La formación de administradores en el nuevo entorno internacional. *Contaduría y Administración*. 220, septiembre-diciembre, 123-144.
- Secretaría De Marina (SEMAR) (2019). *Ingeniería en Sistemas Navales*. Gobierno de México. Recuperado de: <https://www.gob.mx/semar/articulos/ingenieria-en-sistemas-navales?idiom=es>
- Secretaría De Marina (SEMAR) (2020). *Ingeniería en Logística Naval*. Gobierno de México. Recuperado de: <https://www.gob.mx/semar/articulos/ingenieria-en-logistica-naval?idiom=es>
- Universidad Anáhuac (UA) (2019). *Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas*. Recuperado de: https://www.anahuac.mx/queretaro/descargables/licenciaturas/plan2020/PE_ADMI_2020_UAQ.pdf
- Universidad Anáhuac (UA) (2016a). *Licenciatura en Dirección Financiera, modelo 2016*. Recuperado de: https://www.anahuac.mx/mexico/2016/Lic/PlanEstudios/eyn_dif.pdf
- Universidad Anáhuac (UA) (2016b). *Licenciatura en Inteligencia Estratégica, modelo 2016*. Recuperado de: https://www.anahuac.mx/mexico/2016/Lic/PlanEstudios/der_int.pdf
- Universidad de Colima (2019). *Licenciatura en Administración*. Recuperado de: <https://www.ucol.mx/oferta-educativa/oferta-superior-licenciatura,126.htm>
- Universidad Iberoamericana (UIA) (2020). *Oferta académica de licenciaturas e ingenierías*. Recuperado de: <https://www.iberopuebla.mx/oferta-academica/licenciaturas/ciencias-e-ingenierias/>
- Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID) (2009). *Programa de Liderazgo de la Licenciatura en Psicología Organizacional (LPO)*. Recuperado de: <https://www.unid.edu.mx/licenciatura/psicologia-organizacional/>
- Universidad Latinoamericana (ULA) (2019). *Licenciatura en Administración y Liderazgo Empresarial*. Recuperado de: <https://www.ula.edu.mx/oferta-academica/programas-en-linea/administracion-y-liderazgo-empresarial>
- Universidad Mondragón México (UMM) (2020). *Licenciatura en Liderazgo, Emprendimiento e Innovación*. Recuperado de: <http://mondragonmexico.edu.mx/licenciaturas/liderazgo-emprendimiento-innovacion/>

- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (2006). *Asignatura "Liderazgo: teoría y práctica". Licenciatura en Negocios Internacionales*. Recuperado de: http://licenciaturas.fca.unam.mx/docs/negocios/plan_2017/administracion_negocios/14_liderazgo_teoría_y_practica.pdf
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (2007). *Asignatura "Seminario de Administración, Liderazgo y Toma de decisiones". Licenciatura en Bioquímica Diagnóstica*. Recuperado de: https://www.cuautitlan.unam.mx/licenciaturas/bioquimica_diagnostica/descargas/0068_seminario_de_administracion_liderazgo_y_toma_da_decisiones.pdf
- UNAM (2012). *Licenciatura en Administración*. Recuperado de: <http://oferta.unam.mx/planestudios/administracionfca-plandeestudios13.pdf>
- Universidad Naval (2019a). *Carreras que se imparten en la Heroica Escuela Naval a nivel profesional*. Gobierno de México. Recuperado de: <https://www.gob.mx/universidadnaval/articulos/carreras-a-nivel-profesional>
- Universidad Naval (2019b). *Oferta educativa completa. Arma de México*. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/461610/OFERTA_EDUCATIVA_2019_compressed.pdf
- Universidad Tecnológica de México (UNITEC) (2020). *Plan de estudios de Licenciatura en Administración de Empresas*. Recuperado de: <https://www.unitec.mx/licenciatura-en-administracion-de-empresas/>
- Universidad del Valle de México (UVM) (2020). *Formación Estratégica para Líderes de Alto Desempeño en el área de Comercio, Administración y Trabajo*. Recuperado de: www.universia.net.mx/estudios/universidad-valle-mexico/diplomado-formacion-estrategica-lideres-alto-desempeno/st/258743
- Villalobos Monroy, G. y Pedroza Flores, R. *Arquitectura curricular de la Licenciatura en Trabajo Social en once universidades mexicanas*. *Revista Margen de la Universidad Autónoma del Estado de México* 56, 1-16. Recuperado de: <http://www.margen.org/suscri/margen56/monroy2.pdf>
- Villarreal Bricton, A.A. (2007). *Comunidades de práctica en la escuela pública mexicana*. Tesis de Maestría en Administración de Instituciones Educativas. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Tampico, Tamaulipas. Recuperado de: https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/567769/DocsTec_5317.pdf?sequence=1

Encuesta de Satisfacción de Alumnos de programas de posgrado de un centro universitario en el área de ciencias de la salud

BAUDELIO LARA-GARCÍA,¹ CARMEN RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ,²
KARLA ALEJANDRA DÍAZ-LARA³



Resumen

Objetivo: Valorar la satisfacción de los alumnos de posgrado sobre diversos aspectos de la formación como el plan de estudios, técnicas de enseñanza-aprendizaje, experiencia docente, líneas de generación y aplicación del conocimiento e infraestructura y apoyos. Método: Retrospectivo de corte transversal. Participantes: 96 estudiantes de 17 programas de posgrado de la oferta académica del Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Instrumento: Encuesta de Satisfacción de Alumnos de Programas de Posgrado del Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Principales resultados: El 46.9% de los estudiantes dijo conocer el plan de estudios antes de ingresar al posgrado, un 45.8% señaló el buen Desempeño y Capacidad Académica de los Profesores, mientras el 60.4% expresó que fueron congruentes las líneas de investigación del posgrado, 44.8% señalaron que el posgrado cumplió con las necesidades académicas y laborales en el que se desenvuelven; en cuanto a la infraestructura y apoyos el 34.4% refirió que se recibió poca Información sobre los apoyos económicos, mientras 32.3% opinaron que el internet fue un servicio ineficiente y no tenía cobertura suficiente.

Palabras clave: Encuesta de satisfacción, Estudiantes de posgrado, Programa de posgrado, Ciencias de la salud.

Student Satisfaction Survey of Graduate Programs of a University Center in the Area of Health Sciences

Abstract

Objective: To assess the satisfaction of postgraduate students on various aspects of training such as the curriculum, teaching-learning techniques, teaching experience, lines of generation and application of knowledge and infrastructure and supports. Method: Retrospective cross-section. Participants: 96 students from 17 postgraduate programs in the academic offer of the University Center for Health Sciences. Instrument: Survey of Satisfaction of Students of Graduate Programs of the University Center of Health Sciences. Main results: 46.9% of the students said they knew the study plan before entering the postgraduate course, 45.8% indicated the good academic performance and capacity of the professors, while 60.4% expressed that the lines of research of the postgraduate course were consistent, 44.8% indicated that the postgraduate program met the academic and work needs in which they operate; Regarding infrastructure and supports, 34.4% reported that little information was received about economic supports, while 32.3% believed that the internet was an inefficient service and did not have sufficient coverage.

Key Words: Satisfaction Survey, Graduate Students, Graduate Program, Health Sciences.

Recibido: 26 de junio de 2020
Aceptado: 17 de agosto de 2020
Declarado sin conflicto de interés

- 1 Profesor investigador del Departamento de Psicología Aplicada, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. Profesor del Instituto Superior de Investigación y Docencia, SEJ. baulara@yahoo.com
- 2 Profesora del Departamento de Salud Pública. Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. carmelitar13@hotmail.com
- 3 Docente del Departamento de Enfermería para la Atención, Desarrollo y Preservación de la Salud Comunitaria. alejandra24k@gmail.com

Introducción

Hoy por hoy existe un elevado interés por conocer las expectativas que tienen los alumnos universitarios sobre los escenarios y programas formativos a fin de mejorar su proceso educativo y sus posibilidades de inserción laboral. Este es precisamente el propósito central de las encuestas de satisfacción en los niveles de pregrado y posgrado, las cuales se pueden clasificar en dos tipos: las que se orientan a saber qué esperan los estudiantes de la universidad en general, y las que intentan evaluar la experiencia y confianza de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje experimentado (Pichardo *et al.*, 2007); aunque también las hay de tipo mixto.

En general, estas evaluaciones pretenden establecer qué acciones promover con el fin de mejorar y/o solucionar las necesidades y problemas que enfrenta la educación, y así lograr la satisfacción de los estudiantes quienes son los principales usuarios de las Universidades, por lo que el conocimiento debe estar centrado en ellos. Se pretende también que el docente sea facilitador del aprendizaje e incorpore diferentes formas de valorar y asegurar el cumplimiento de los objetivos planteados en los perfiles de egreso (Jiménez, 2011).

A escala internacional podemos encontrar estudios sobre la satisfacción de los alumnos de Educación Superior, que evalúan variables definidas según lo que considere la institución necesaria para el estudio y los fines propios de la investigación.

Vincenzi (2013) se refiere a la evaluación de la calidad; puntualiza que deberá estar diseñada de acuerdo a determinadas dimensiones institucionales de la universidad: la estructura se refiere a la formación académica de la institución (alumnos y profesores) así como el proceso educativo, incluyendo los planes de estudio, las líneas y proyectos de investigación, así como las acciones de extensión y transferencia y de difusión de conocimiento. También señala que la infraestructura son los recursos materiales, financieros y servicios (acervo bibliográfico, cómputo, otros).

La satisfacción de los estudiantes está relacionada con diversos factores que influyen en su formación universitaria, entre ellos se encuentra la calidad de los maestros y su instrucción para la formación académica y profesional del alumno, así como los servicios que ofrece la institución, también la infraestructura es importante para el desarrollo del alumno, el propio

estudiante y su necesidad de perfeccionamiento, (Armstrong, 2006).

En el contexto latinoamericano, según Águila (2005) las características universitarias están relacionadas con que la excelencia es percibida como un equivalente a estudiantes sobresalientes y académicos brillantes; así como un concepto que responde a las exigencias del medio y propósitos declarados. Yzaguirre (2005) menciona que desde hace tiempo se generalizó en todas las universidades el tema de "gestión" de la calidad, tanto a nivel académico como del trabajo institucional. De acuerdo con Álvarez García y Topete Barrera (1997), la gestión de la calidad en la educación superior promueve cambios positivos al interior de las universidades en cuatro elementos primordiales: dirección y liderazgo, desarrollo de procesos académicos, desempeño de los equipos de trabajo y comportamientos individuales. Por otro lado, Villarruel Fuentes (2010) sostiene que los Sistemas de Gestión de Calidad se utilizan dentro de las Instituciones de Educación Superior (IES) Latinoamericanas como otra opción de trabajo académico, cuyos objetivos son reglamentar los procesos administrativos, promover la cultura de servicio y capacitar al personal, en busca de la satisfacción del cliente (estudiante).

Por otra parte, este propósito puede llevarse a cabo de manera general o en forma específica, observando solamente algunos aspectos de interés para la institución. Por ejemplo, en Cuba se encuestó a 49 alumnos para investigar la Satisfacción de los Estudiantes de la Maestría de Farmacoepidemiología con el uso del aula virtual, todos eran egresados de la segunda edición en curso de la Maestría, se midió la satisfacción con el aula virtual, expresada en alta o baja según respuestas a la encuesta aplicada (Cruz, 2017).

En Chile se encuestó a 216 estudiantes de 3° a 5° año de la carrera de Enfermería de la Universidad del Bío-Bío, Chillán-Chile, en donde la simulación clínica de alta fidelidad es considerada una metodología fundamental para la formación del estudiante, como una forma de evaluar la efectividad de esta metodología es por medio de la satisfacción de los estudiantes (Astudillo, 2017).

En Venezuela se aplicó el instrumento SEUE (Satisfacción de Estudios Universitarios con la Educación), que consta de 93 ítems, distribuidos en 10 apartados: Servicios, necesidades básicas, seguridad, seguridad económica, seguridad emocional, pertenencia a la institución o grupo de alumnos, sistema

de trabajo, progreso del éxito personal, reconocimiento del éxito y autorrealización personal Gento (2003).

En este contexto, es evidente que, debido a la apremiante necesidad de mejorar los servicios educativos, existe gran interés de realizar investigaciones que permitan analizar la satisfacción de los estudiantes de las IES, relacionando la satisfacción, la calidad y la de las instituciones.

A escala nacional, en México, en los últimos años las IES han elaborado estudios de satisfacción de estudiantes, con la intención de conocer sus expectativas, de acuerdo con los indicadores de evaluación de los Comités para la Evaluación de la Educación Superior y de los organismos que acreditan los Programas Educativos (García y Ruiz, 2008).

En una investigación realizada en la Universidad de Nayarit sobre la satisfacción de los alumnos, se encuestó a 960 estudiantes; refirieron que el desempeño de los profesores es la cualidad más importante, seguido de las unidades de aprendizaje y el desempeño de ellos mismos como estudiantes. Como otro aspecto se menciona la infraestructura (Jiménez, 2011).

Por otro lado, en la Universidad de Tamaulipas se realizó un estudio en cuyos resultados la variable *actitud del profesor* actúa de manera positiva en la satisfacción del estudiante. Así mismo se le dio importancia al *estado de las aulas* y la *correcta información* sobre los servicios que la propia universidad presta (Salinas et al., 2008).

En el caso del presente estudio, la encuesta aplicada para este estudio tuvo el propósito de conocer la opinión del estudiante acerca de los diversos aspectos académicos, infraestructura y apoyos económicos vinculados con el desarrollo y la trayectoria de algunos programas de posgrados que se cursan en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud, y tiene como objetivo valorar la satisfacción de los alumnos de posgrado sobre el plan de estudio, las técnicas de enseñanza-aprendizaje, experiencia docente, perfiles de ingreso y egreso los distintos programas.

Método

Este estudio es retrospectivo de corte transversal con un muestreo por conveniencia; la toma de datos fue realizada en el año 2015 al término del ciclo escolar correspondiente.

El universo estuvo constituido por 96 alumnos que respondieron a la encuesta que se les hizo llegar vía electrónica de los siguientes programas de posgrado,

vigentes en ese momento: Maestría en Educación Física y del Deporte (5), Maestría en Ciencias Forenses y Criminología con orientación (7), Maestría y Doctorado en Investigación Clínica (3), Maestría en Gestión de la Calidad y Seguridad en los Servicios de Salud (3), Maestría en Gerencia de los servicios de Salud (1), Maestría en Nutrición Humana con Orientación Materno Infantil (3), Maestría en Neuropsicología (3), Maestría en Psicología Educativa con Orientación (16), Maestría en Psicología de la Salud (2), Maestría en Salud Pública con Orientación (3), Maestría en Salud del Adolescente y Juventud (6), Maestría en Terapia Familiar (15), Doctorado en Ciencias en Biología Molecular en Medicina (4), Doctorado en Ciencias Biomédicas con Orientación (6), Doctorado en Ciencias de la Salud Pública (2), Doctorado en Ciencias de la Salud en el Trabajo (6), Doctorado Interinstitucional en Psicología (10), que respondieron a un instrumento denominado Encuesta de Satisfacción de Alumnos de Programas de Posgrado CUCS, el cual fue contestado en línea.

La encuesta estuvo compuesta por 9 dimensiones, con 65 preguntas; en la dimensión 1 se investigó la satisfacción de los estudiantes con el *Plan de estudios* a través diez ítems. En la dimensión 2 se preguntó por el *Ingreso y proceso de selección*, representado por dos ítems. Para la dimensión 3 con diez ítems, se investigó el *Proceso enseñanza aprendizaje*. En la dimensión 4 con ocho ítems, se preguntó sobre el *Profesorado*. En la dimensión 5 con once ítems las *Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento y Tutorías*. Para la dimensión 6 con nueve ítems se preguntó sobre la *Infraestructura y apoyos*. Para la dimensión 7 con seis ítems fue sobre la *Organización académico administrativo del posgrado*. En la dimensión 8 con cuatro ítems se investigó sobre la *Autoevaluación general*. En la dimensión 9 con cuatro ítems fue sobre la *Satisfacción general* sobre el programa. En el Cuadro 1 se visualiza la estructura.

Las opciones de respuesta fueron con base en una escala de Likert que a continuación se mencionan: Totalmente de acuerdo, De acuerdo, Ni de acuerdo ni en desacuerdo, En desacuerdo, Totalmente en desacuerdo, No sé, no tengo opinión al respecto.

La encuesta fue voluntaria y anónima, por lo que no incluía preguntas que pudieran identificar a la persona que la respondió.

Resultados

Con un universo de 96 estudiantes de 17 posgrados ofertados por el Centro Universitario de Ciencias

Cuadro 1. Estructura del cuestionario

Dimensión	Preguntas	Abreviatura
Plan de estudios	2. El plan de estudios era conocido por los estudiantes desde el inicio del posgrado (*).	Plan-Conoc
	3. El plan de estudios está actualizado de acuerdo al desarrollo de la disciplina o profesión.	Plan-Act
	4. El plan de estudios que curse tenía un perfil de egreso claramente definido.	Plan-Perfil
	5. El perfil de egreso era congruente con la estructura del plan de estudios.	Plan-Perf-Cong
	6. El nivel de exigencia académica del plan de estudios fue adecuado.	Plan-Niv-Exig
	7. El plan de estudios que curse tenía claramente definido los objetivos de formación.	Plan-Obj
	8. El plan de estudios que curse tenía claramente definido su carácter (profesionalizante o de investigación, según el caso).	Plan-Carac
	9. El nivel de exigencia académica del plan de estudios fue el adecuado para una enseñanza de posgrado.	Plan-Exig
	10. Tanto la cantidad como la calidad de la enseñanza práctica (prácticas, laboratorio, trabajo de campo) me parecieron adecuadas.	Plan-Ens-Prac
	11. Tuve en todo momento información suficiente sobre la programación, la coordinación y el calendario de los cursos.	Plan-Info
	Ingreso y proceso de selección	12. Los criterios, mecanismo y requisitos de administración estaban claramente definidos y fueron respetados en el proceso de selección.
13. Durante el proceso de admisión tuve información clara y suficiente sobre los conocimientos, habilidades y destrezas que iba adquirir en el posgrado.		Info-Sel
Proceso enseñanza aprendizaje	14. Los programas de cursos fueron dados a conocer o estuvieron disponibles al inicio de los cursos.	Info-Prog
	15. La planificación de la enseñanza me pareció adecuada.	Plan-Ens
	16. La metodología empleada en los cursos fue adecuada en relación con los objetos y contenidos de los programas.	Met-Ens
	17. Para desarrollar los cursos, se tomaron en cuenta los conocimientos previos y los intereses de los estudiantes.	Con-Prev
	18. Los créditos asignados a los cursos guardaban proporción con el volumen de trabajo necesario para desarrollarlas.	Cred-Prop
	19. La proporción entre clases teóricas y prácticas fue adecuada.	Prop-Teo-Prac
	20. Los conocimientos, las habilidades, y las aptitudes propuestas en los programas de asignatura se alcanzaron a desarrollar adecuadamente.	Con-Hab-Dest
	21. La evaluación de los cursos fue clara y se realizó conforme a los criterios y procedimientos establecidos en el programa.	Eval-Curs
	22. Los problemas surgidos durante el desarrollo de la enseñanza se resolvieron con eficacia.	Prob-Cur
	23. En el desarrollo de los cursos se cubrió la totalidad del programa.	Cur-Tot-Prog
	Profesorado	24. En general estoy satisfecho(a) con el desempeño de los(as) profesores(as).
25. El número de profesores(as) que impartieron cursos durante el posgrado me parece que fue suficiente y diverso.		Num-Prof
26. Considero que el perfil y la capacidad académica de los profesores(as) durante el posgrado fueron adecuados.		Perf-Prof
27. Considero que la metodología empleada por los docentes durante los cursos fue adecuada.		Met-Prof
28. La coordinación entre el profesorado fue adecuada (no hubo traslape o superposición entre los contenidos de las diferentes materias).		Coor-Prof
29. Hubo accesibilidad del profesorado para consultas o retroalimentación.		Acces-Prof
30. Existieron mecanismos de evaluación de los académicos del posgrado por parte de los estudiantes.		Eval-Prof
31. En general el trato de los profesores (as) fue respetuoso (as).		Trato-Prof
Líneas de generación y aplicación del conocimiento y tutoría	32. Tuve información suficiente, oportuna y clara sobre las líneas y proyectos de investigación del posgrado desde el inicio.	Inf-Lin-Proyc
	33. Las líneas de investigación del posgrado son congruentes con el plan de estudios.	Lin-Proy-Congru
	34. Estoy satisfecho con el procedimiento de asignación o designación de mi director(a) o tutor(a) de tesis.	Asig-Tutor
	35. La relación con mi director(a) o tutor(a) de tesis fue adecuada.	Relac-Tutor

Dimensión	Preguntas	Abreviatura
Líneas de generación y aplicación del conocimiento y tutoría	36. La comunicación con mi director(a) o tutor(a) de tesis fue suficiente y adecuada.	Comunic-Tutor
	37. Mi proyecto de tesis es congruente con una línea de investigación del posgrado.	Cong-Proyecto
	38. Tanto el tema de tesis como el desarrollo del proyecto han respondido a mis expectativas.	Expect-Proy
	39. Recibí la información necesaria y me sentí respaldado y convenientemente guiado en el desarrollo de mi trabajo de investigación.	Inform-Proyec
	40. Las sesiones de tutoría fueron suficientes, adecuadas y tuvieron continuidad.	Sesiones-Tutor
	41. En el posgrado hubo acciones o espacios suficientes y adecuados para asegurar el avance continuo del trabajo de tesis (seminarios de avance, tutorías, etc.).	Avance-Proyec
Infraestructura y apoyos	42. Hubo condiciones u oportunidades para la producción científica conjunta o compartida con el(la) director(a) o tutor(a) de tesis (artículos, libros, ponencias, prácticas conjuntas, etc.).	Prod-conjunta
	43. Las aulas de clases tenían instalaciones y equipo adecuados a los requerimientos académicos y a la cantidad de estudiantes.	Aulas-Adec
	44. Los laboratorios, talleres o escenarios de práctica estaban adecuadamente equipados.	Laborat-Adec
	45. Los espacios o servicios bibliohemerográficos fueron suficientes y adecuados (biblioteca, revistas, bases de datos, etc.).	Bibliot-Suf
	46. El servicio de Internet y la conexión inalámbrica fueron eficientes y tenían cobertura en todos los espacios donde se impartieron los cursos.	Internet-Eficie
	47. Los laboratorio de cómputo o computadoras estaban disponibles de manera suficiente para los alumnos del posgrado.	Lab-Comp-Suf
	48. Los estudiantes del posgrado teníamos información o acceso a servicios y apoyos ofrecidos por la Universidad (becas, apoyos económicos o en especie como PROIN-PEP, PIFI, Apoyos especiales de Conacyt, etc.).	Infor-Apoyos
	49. El posgrado promovía la participación de los estudiantes en eventos científicos nacionales e internacionales.	Part-Eventos
	50. El posgrado organizaba regularmente actividades académicas (cursos, seminarios, talleres, etc.) con invitados externos.	Invitados-Ext
	51. Existía la posibilidad de participar en actividades de movilidad, nacionales o internacionales, con apoyo del posgrado o la Institución.	Movilidad
	Organización académico administrativa	52. Estoy satisfecho(a) con el desempeño del coordinador (a) del posgrado.
53. Estoy satisfecho(a) con el desempeño de las instancias de apoyo administrativo del posgrado.		Apoy-Institu
54. La comunicación de los estudiantes con los académicos del posgrado era adecuada.		Comun-estud
55. Los trámites y procedimientos académicos y administrativos del posgrado eran claros y comunicados oportunamente a los estudiantes (costos, matrícula, inscripciones, titulación, etc.).		Tramites-Oport
56. Tuve información clara y oportuna sobre apoyos académicos y administrativos relacionados con el posgrado (becas, estancias, apoyos, fondos, etc.).		Apoyo-tramites
57. Tuve información clara y oportuna sobre las normas y reglamentos relacionados con el posgrado.		Inform-Reglas
Autoevaluación general	58. Mi nivel académico, de conocimientos y madurez, eran los adecuados al iniciar el posgrado.	Mi-Nivel
	59. He dedicado tiempo suficiente a la preparación y cumplimiento de las actividades académicas del posgrado.	Dedicación
	60. He aprovechado adecuadamente el tiempo de tutoría o dirección de tesis.	Aprov-Tutoría
	61. He invertido el tiempo y la dedicación suficiente para la conclusión del trabajo de tesis.	Ded-Tesis
Satisfacción general	62. El posgrado cumplió plenamente con mis expectativas de formación.	Expect-Cumpli
	63. En términos generales, considero que la formación que recibí fue de calidad.	Form-calidad
	64. Considero que el posgrado que cursé responde a las necesidades académicas o laborales del contexto en el que me desenvuelvo.	Nec-contexto
	65. Considero que el posgrado está vinculado a las necesidades de la sociedad.	Vinc-Sociedad
	66. Considero que el posgrado es pertinente.	Pertinencia

Fuente: Elaboración propia.

(*) Se omite la pregunta 1. Corresponde al ciclo escolar en que se contestó la encuesta.

Cuadro 2. Plan de estudios

Preguntas	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	No sé, no tengo opinión
Plan-Conoc	46.9%	37.9%	4.2%	6.0%	5.0%	
Plan-Act	35.4%	36.5%	12.5%	7.3%	7.3%	1.0%
Plan-Perfil	45.8%	35.4%	10.4%	2.1%	4.2%	2.1%
Plan-Perf-Cong	38.5%	33.3%	14.6%	13.6%		
Plan-Niv-Exig	30.2%	30.2%	14.6%	16.7%	8.3%	
Plan-Obj	41.7%	35.4%	9.4%	9.4%	3.1%	1.0%
Plan-Carac	49.0%	31.2%	8.3%	7.3%	4.2%	
Plan-Exig	36.5%	30.2%	10.4%	8.3%	14.6%	
Plan-Ens-Prac	26.0%	28.1%	16.7%	16.7%	10.4%	2.1%
Plan-Info	38.5%	32.3%	4.2%	13.5%	11.5%	

Fuente: Elaboración propia.

de la Salud, en el que 61.5% eran mujeres y 38.5% hombres, la edad promedio fue de 38 años.

Dimensión 1: Plan de estudios

Las calificaciones de esta dimensión fueron en general altas, ubicándose la primera y la segunda frecuencia más alta en las respuestas de totalmente de acuerdo y de acuerdo. Así, en la pregunta de si el plan de estudios fue conocido por los participantes desde el inicio, casi el 85% tuvo una opinión positiva, distribuida entre el 46.9% de los encuestados que respondió totalmente de acuerdo y el 37.9% que estuvo de acuerdo. En la percepción sobre la actualización del mismo, el 71.9% emitió una respuesta favorable, distribuida entre el 35.4% y el 36.5% de totalmente de acuerdo y de acuerdo. En la pregunta sobre si el plan de estudios tenía un perfil de egreso claramente definido, el 81.2% se ubicó en estas dos opciones, con 45.8% y 35.4%, respectivamente. La congruencia del perfil de egreso con el plan registró una suma de 71.8%; la adecuación del nivel de exigencia del plan el 60.4%; la definición clara de los objetivos del plan el 77.1%; la definición clara del carácter profesionalizante, el 80.2%; el nivel de exigencia propio de un posgrado el 66.7%; la cantidad y calidad de la enseñanza teórico práctica, el 54%, la cifra más baja de la serie pero superior a la mitad de las respuestas; y la disponibilidad de información suficiente sobre programación, calendario y otros temas administrativos, el 70.8% (ver Cuadro 2).

Dimensión 2: Ingreso y proceso de selección

Los participantes emitieron también en esta dimensión una calificación positiva, acumulada con mayor frecuencia en las opciones de respuesta totalmente de acuerdo y de acuerdo. En cuanto a la percepción de si los criterios y mecanismos de selección fueron definidos y respetados, y sobre si se tuvo información clara y suficiente sobre los conocimientos, habilidades y destrezas a adquirir durante el posgrado, el 82.3% opinó favorablemente, aunque en distintas proporciones: 52.1% y 30.2, y 45.8 y 36.5, en ambas preguntas y en ambas opciones, respectivamente (ver Cuadro 3).

Dimensión 3: Proceso enseñanza aprendizaje

La frecuencia acumulada de las dos opciones favorables en la escala se repite en esta dimensión, aunque con puntajes un poco más bajos, y un ascenso discreto de los puntajes de las opciones ni de acuerdo ni en desacuerdo y en desacuerdo, las que no superan los 20 puntos. De este modo, en la pregunta de si los programas de los cursos fueron dados a conocer o estuvieron disponibles desde el principio del curso, se obtuvo el 75.8% de las respuestas favorables. La planificación de la enseñanza, en cambio, acumuló solo el 58.3%; la valoración de la adecuación de la metodología empleada, el 60.4%; tomar en cuenta los conocimientos previos y los intereses de los estudiantes, el 63.6%; la correspondencia entre número de créditos asignados y el volumen de trabajo, el 71.9%; la propor-

Cuadro 3. Ingreso y selección

Preguntas	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	No sé, no tengo opinión
Crit_Sel	52.1%	30.2%	5.2%	8.3%	4.2%	
Info-Sel	45.8%	36.5%	10.4%	4.2%	3.1%	

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 4. Proceso enseñanza-aprendizaje

Preguntas	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	No sé, no tengo opinión
Info-Prog	37.5%	38.3%	8.3%	6.3%	6.3%	3.3%
Plan-Ens	26.0%	32.3%	15.6%	19.8%	6.3%	
Met-Ens	28.1%	32.3%	15.6%	19.8%	4.2%	
Con-Prev	31.3%	32.3%	17.7%	8.3%	9.4%	1.0%
Cred-Prop	32.3%	39.6%	11.5%	10.4%	3.1%	3.1%
Prop-Teo-Prac	26.0%	31.3%	16.7%	15.6%	7.2%	3.2%
Con-Hab-Dest	32.3%	37.5%	7.3%	20.8%	2.1%	
Eval-Curs	28.1%	40.6%	8.5%	13.5%	8.3%	1.0%
Prob-Cur	34.4%	31.3%	15.6%	10.4%	8.3%	
Cur-Tot-Prog	41.7%	30.2%	11.5%	10.4%	5.2%	1.0%

Fuente: Elaboración propia.

ción entre clases teóricas y prácticas, el 57.3%; el logro adecuado de los conocimientos, habilidades y aptitudes propuestas en los programas de asignatura, el 69.8%; la claridad en la evaluación y su realización conforme a los criterios establecidos en el programa, el 68.7%; la solución eficaz de los problemas surgidos durante el proceso de enseñanza, el 65.7%; y la cobertura total de los contenidos del programa, el 71.9% (ver Cuadro 4).

Dimensión 4: Profesorado

En la dimensión que valora la relación con el profesorado, los participantes también refirieron estar satisfechos con el desempeño y capacidad académica de los profesores en las opciones más favorables, pero con una diferencia respecto a los datos previos, ya que la frecuencia se ubicó mayoritariamente ahora en la opción de acuerdo, mientras que la opción totalmente de acuerdo se ubicó en un segundo sitio. En la pregunta, En general estoy satisfecho(a) con el desempeño de los(as) profesores(as), el puntaje acumulado fue de 73.9%, el mismo que sobre la percepción sobre la suficiencia, en términos de cantidad y diversidad de los docentes que impartieron los cursos durante el posgrado; la percepción sobre el perfil y la

capacidad académica de los docentes se ubicó en 83.3%; la valoración sobre la adecuación de la metodología empleada fue de 63.6%; la percepción sobre la coordinación entre el profesorado que impartió los cursos de las diferentes materias ascendió a 65.7%; la accesibilidad de los docentes para consulta y retroalimentación fue calificada con 86.5% en ambas opciones; la percepción de si existieron mecanismos de evaluación de los académicos del posgrado por parte de los estudiantes fue de 66.7%; y por último, la evaluación general del trato respetuoso de los docentes hacia los alumnos su ubicó en 93.6%, la más alta calificación acumulada en esta dimensión (ver Cuadro 5).

Dimensión 5: Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento y Tutorías

La tendencia a las calificaciones más altas en la opción totalmente de acuerdo regresa en esta dimensión sobre las líneas de generación y aplicación del conocimiento y tutorías, por sobre la opción de simplemente de acuerdo. En cuanto a la pregunta de si se tuvo información suficiente, oportuna y clara sobre las líneas y proyectos de investigación del posgrado desde el inicio, el 67.7% ubicó su respuesta entre las dos opciones más favorables. El 75% identificó como con-

Cuadro 5. Profesorado

Preguntas	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	No sé, no tengo opinión
Satis-Prof	28.1%	45.8%	11.5%	9.4%	5.2%	
Num-Prof	30.2%	43.7%	9.4%	11.5%	5.2%	
Perf-Prof	39.6%	43.7%	9.4%	3.1%	4.2%	
Met-Prof	24.0%	39.6%	16.7%	16.6%	3.1%	
Coor-Prof	31.3%	34.4%	14.4%	14.6%	5.3%	
Acces-Prof	49.0%	37.5%	6.3%	2.1%	5.1%	
Eval-Prof	34.4%	32.3%	14.6%	5.2%	11.5%	2.0%
Trato-Prof	63.4%	30.2%	4.2%	2.2%		

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 6. Líneas de generación del conocimiento

Preguntas	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	No sé, no tengo opinión
Inf-Lin-Proyc	39.6%	28.1%	12.5%	12.5%	7.3%	
Lin-Proy-Congru	41.7%	33.3%	12.5%	6.3%	3.1%	3.1%
Asig-Tutor	45.8%	28.1%	11.5%	6.3%	6.2%	2.1%
Relac-Tutor	56.3%	26.0%	9.4%	1.0%	4.2%	3.1%
Comunic-Tutor	53.1%	21.8%	11.5%	6.3%	4.2%	3.1%
Cong-Proyecto	60.4%	27.1%	5.2%	1.0%	2.1%	4.2%
Expect-Proy	50.0%	31.3%	7.3%	3.1%	3.1%	5.2%
Inform-Proyec	48.5%	24.0%	11.0%	6.0%	4.2%	6.3%
Sesiones-Tutor	46.9%	21.9%	10.4%	7.3%	8.3%	5.2%
Avance-Proyec	42.7%	27.1%	12.5%	7.3%	5.2%	5.2%
Prod-conjunta	43.8%	20.8%	10.4%	13.5%	6.3%	5.2%

Fuente: Elaboración propia.

gruentes las líneas de investigación con el plan de estudios; el 73.9 afirmó estar satisfecho con el procedimiento de asignación o designación de directores de tesis o tutores dentro del ámbito de las dos opciones. Una proporción del 82.3% indicó haber contado con una relación adecuada, mientras que la comunicación con esta figura fue suficiente y adecuada en 74.9%. Consideraron que el proyecto de tesis fue congruente con una línea de investigación del posgrado en 87.5% y tanto el tema de tesis como el desarrollo del proyecto respondieron a sus expectativas en el 81.3%. Afirmaron haber recibido información necesaria, sentirse respaldados y convenientemente guiados en el desarrollo del trabajo de investigación en el 72.5% de los casos, ubicados en las dos opciones más favorables. Consideraron que las sesiones de tutoría fueron suficientes, adecuadas y tuvieron continuidad el 68.8% de ellos y consideraron que en el posgrado hubo acciones o espacios suficientes y adecuados para asegurar el avance continuo del trabajo de tesis el 69.8% de los casos. Por último, 64.6% consideraron que contaron con condiciones u oportunidades para la producción científica conjunta o compartida con el director de tesis o tutor (ver Cuadro 6).

Dimensión 6: Infraestructura y Apoyos

En esta dimensión se localiza una mayor disparidad en cuanto a las opciones favorables que, por una parte, en algunos casos, pierden supremacías en aspectos específicos, y por la otra, son calificadas con menores frecuencias acumuladas.

A la pregunta de si las aulas contaban con instalaciones y equipo adecuados para los requerimientos académicos y a la cantidad de estudiantes el 57.3% ubicó su respuesta en las opciones totalmente de acuerdo y de acuerdo. La opinión sobre si los labora-

torios, talleres o escenarios de práctica estaban adecuadamente equipados contestó solamente el 40.6%. Sobre si los espacios o servicios bibliohemerográficos fueron suficientes y adecuados, contestó favorablemente el 58.4%; opinaron favorablemente sobre si el posgrado promovía la participación de los estudiantes en eventos científicos nacionales e internacionales el 64.6%, que el posgrado organizaba regularmente actividades académicas con invitados externos en el 63.6% y la mitad que existió la posibilidad de participar en actividades de movilidad, nacionales o internacionales.

Los apoyos peor evaluados fueron los de servicios de Internet en aulas, con el 57.3% de las respuestas en las opciones en desacuerdo (25%) y totalmente en desacuerdo (32.3%), y la percepción de si los laboratorio de cómputo o computadoras estaban disponibles de manera suficiente para los alumnos del posgrado con 24% en la opción no sé, no tengo opción y 15.6 en totalmente en desacuerdo.

Lo mismo sucedió en la pregunta sobre si los estudiantes del posgrado contaban información o acceso a servicios y apoyos ofrecidos por la Universidad, en que la frecuencia más alta se ubicó en la opción totalmente en desacuerdo con 34.4%, aunque el 19.8% opinó estar totalmente de acuerdo (ver Cuadro 7).

Dimensión 7: Organización académico administrativa

En esta dimensión vuelve a aparecer la tendencia favorable mayoritaria. A la pregunta sobre si el estudiante estaba satisfecho con el desempeño de la coordinación del programa, el 67.7% ubicó sus respuestas en la opción de totalmente de acuerdo y de acuerdo. La satisfacción hacia el equipo de trabajo administrativo obtuvo una cifra semejante, 66.7%. Valoraron como adecuada la comunicación entre estudiantes y

Cuadro 7. Infraestructura y apoyos

Preguntas	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	No sé, no tengo opinión
Aulas-Adec.	30.2%	27.1%	11.5%	16.7%	7.2%	7.3%
Laborat-Adec	15.6%	25.0%	16.7%	15.6%	9.4%	17.7%
Bibliot-Suf	29.2%	29.2%	14.6%	10.4%	9.3%	7.3%
Internet-Eficie	11.5%	11.5%	10.3%	25.0%	32.3%	9.4%
Lab-Comp-Suf	16.7%	19.8%	13.5%	10.4%	15.6%	24.0%
Infor-Apoyos	19.8%	17.7%	11.5%	12.5%	34.4%	4.1%
Part-Eventos	34.4%	30.2%	8.3%	13.5%	9.4%	4.2%
Invitados-Ext	32.3%	31.3%	10.4%	10.4%	12.5%	3.1%
Movilidad	30.2%	19.8%	9.4%	18.8%	12.5%	9.3%

Fuente: Elaboración propia.

trabajadores académicos en el 78.1% de los casos ubicados en las dos opciones más favorables. Señalaron que tuvieron información clara y oportuna sobre las normas y reglamentos relacionados con el posgrado en el 70.8% de los casos, aunque indicaron que estaban totalmente en desacuerdo en el 24% de los casos con la afirmación de que habían tenido información clara y oportuna sobre apoyos académicos y administrativos relacionados con el posgrado como becas, estancias, apoyos, fondos, etc., en contraposición con el 20.8% que contestaron estar totalmente de acuerdo y una cifra similar (19.8%) que contestaron estar de acuerdo (ver Cuadro 8).

Dimensión 8: Autoevaluación general

Los alumnos tendieron a autoevaluarse de manera favorable en todos los rubros de esta dimensión. Consideraron que su nivel académico, de conoci-

mientos y madurez, eran los adecuados al iniciar el posgrado en el 90.6 de los casos ubicados en las respuestas totalmente de acuerdo y de acuerdo; haber dedicado tiempo suficiente a la preparación y cumplimiento de las actividades académicas del posgrado en 85.4% de los casos; haber aprovechado adecuadamente el tiempo de tutoría o dirección de tesis en el 77.1% y haber invertido el tiempo y la dedicación suficiente para la conclusión del trabajo de tesis en 78.1% (ver Cuadro 9).

Dimensión 9: Satisfacción General

El 68.7% de los participantes ubicó en las opciones totalmente de acuerdo y de acuerdo las respuestas a la pregunta de si el posgrado cumplió plenamente con sus expectativas de formación; el 74% consideró que la formación recibida fue de calidad; el 83.3% consideró que el posgrado cursado respondía a las nece-

Cuadro 8. Organización académico administrativa

Preguntas	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	No sé, no tengo opinión
Satis-Coord	45.8%	21.9%	17.7%	7.3%	7.3%	
Apoy-Institu	35.4%	31.3%	14.6%	11.4%	7.3%	
Comun-estud	37.5%	40.6%	9.4%	8.3%	4.2%	
Tramites-Oport	38.5%	27.1%	12.5%	8.3%	13.6%	
Apoyo-tramites	20.8%	19.8%	15.6%	15.6%	24.0%	4.2%
Inform-Reglas	37.5%	33.3%	11.5%	4.1%	12.5%	1.1%

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 9. Autoevaluación general

Preguntas	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Mi-Nivel	42.7%	47.9%	6.3%	3.1%	
Dedicación	46.9%	38.5%	11.5%	3.1%	
Aprov-Tutoría	43.8%	33.3%	10.4%	5.2%	7.3%
Ded-Tesis	42.7%	35.4%	8.3%	7.3%	6.3%

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 10. Satisfacción general

Preguntas	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	No sé, no tengo opinión al respecto
Expect-Cumpli	27.1%	41.6%	14.6%	11.5%	5.2%	
Form-calidad	34.4%	39.6%	10.4%	11.5%	3.1%	1.0%
Nec-contexto	44.8%	38.5%	13.5%	2.1%	1.1%	
Vinc-Sociedad	34.4%	38.5%	18.8%	5.2%	2.1%	1.0%
Pertinencia	44.80%	38.50%	3.50%	2.10%	1.00%	

Fuente: Elaboración propia.

sidades académicas o laborales del contexto; el 72.9% que estaba vinculado a las necesidades de la sociedad, y el 83.3% que el posgrado es pertinente (ver Cuadro 10).

Conclusiones

En general, los puntajes obtenidos en la mayoría de las dimensiones, indican una evaluación positiva de los programas educativos. En la dimensión de *plan de estudios*, se obtuvieron calificaciones altas, de 80 por ciento y más, que involucraron a las respuestas de totalmente de acuerdo y de acuerdo en los rubros de conocimiento de plan de estudios, congruencia del perfil de egreso y carácter profesionalizante del programa; lo mismo sucedió con otros ítems con calificaciones entre los rangos del 70 y 79%, en las preguntas relacionadas con la actualización del plan, la congruencia entre perfil y el plan, los objetivos y la información recibida sobre el plan de estudios. Calificaciones superiores al 60% en las mismas opciones se emitieron en relación con el nivel de exigencia tanto en relación con el posgrado como con el plan mismo. La calificación más baja acumulada fue de 54% en el rubro de la calidad y cantidad de la enseñanza teórica y práctica. En todo caso, hubo una decantación evidente por emitir respuestas positivas en relación con el conjunto del plan de estudios.

La misma tendencia pudo observarse en la segunda dimensión, *ingreso y proceso de selección*, donde las dos preguntas fueron contestadas por arriba del 80% en términos positivos, en términos de sus frecuencias acumuladas en las opciones de totalmente de acuerdo y de acuerdo, aunque con diferentes proporciones en lo que respecta a la percepción de si los criterios y mecanismos de selección fueron definidos y respetados, y si se tuvo información clara y suficiente sobre los conocimientos, habilidades y destrezas a adquirir durante el posgrado.

En la tercera dimensión, *proceso enseñanza aprendizaje*, la tendencia en el sentido de la frecuencia acumulada

de las dos opciones favorables en la escala se repitió, pero ahora con puntajes un poco más bajos, así como con un ascenso discreto de los puntajes de las opciones ni de acuerdo ni en desacuerdo y en desacuerdo; no obstante, no superaron los 20 puntos en conjunto. Aparecieron mayores frecuencias, aunque, con todo, minoritarios, en las respuestas relacionadas con las opciones no sé, no tengo opinión, y totalmente en desacuerdo. Los puntajes mayores a 70% se ubicaron en los rubros de disponibilidad de los programas de los cursos, correspondencia entre el número de créditos y el volumen de trabajo y el de cobertura total de los contenidos del programa al final del ciclo.

En la siguiente dimensión, la que valora la relación con el *profesorado*, la frecuencia de datos se ubicó primariamente en la opción de acuerdo y en segundo lugar en la opción totalmente de acuerdo. Sin embargo, la suma de ambas opciones continúa con frecuencias favorables.

En la dimensión que valora la relación con el *profesorado*, los participantes también refirieron estar satisfechos con el desempeño y capacidad académica de los profesores en las opciones más favorables, pero con una diferencia respecto a los datos previos, ya que la frecuencia se ubicó mayoritariamente ahora en la opción de acuerdo, mientras que la opción totalmente de acuerdo se ubicó en un segundo sitio. La pregunta mejor valorada fue la del trato respetuoso de los docentes hacia los alumnos, con un acumulado de 93.6%, seguida de la percepción sobre el perfil y capacidad académica de los docentes, y la accesibilidad de los docentes en consultas y retroalimentación, con más del 80%. Siguió las opciones de satisfacción con el desempeño de los profesores y la percepción de suficiencia y variedad de profesores durante la formación, con más del 70%. El resto de ítems, como la valoración sobre la metodología de trabajo, la coordinación entre docentes y la percepción sobre mecanismos de evaluación del docente por parte de los alumnos, lograron un puntaje acumulado de más del 60% en las dos opciones más favorables.

La dimensión que aborda las *líneas de generación y aplicación del conocimiento y las tutorías* contiene también calificaciones altas en las opciones totalmente de acuerdo, en primer lugar, y de acuerdo, en segundo. En el rango de puntajes mayores al 80% en las opciones señaladas se encuentran los rubros la congruencia del proyecto de tesis con las líneas de generación y aplicación del conocimiento, la relación adecuada con el director de tesis o tutor y las expectativas satisfechas en relación con el tema y el desarrollo del proyecto de tesis. En el rango de puntajes mayores al 70% se ubicaron los temas relacionados con la congruencia de las líneas de investigación con el plan de estudio, la satisfacción con los procedimientos de asignación y designación de directores y tutores, la comunicación establecida con estas figuras y el haber recibido información, respaldo y guía suficiente durante el desarrollo del trabajo de investigación. En el rango de proporciones mayores al 60% de las respuestas mayoritarias y más favorables se encuentran las opiniones sobre la suficiencia y oportunidad de las líneas y proyectos de investigación, las sesiones de tutoría, la existencia de espacios suficientes para el avance continuo con el trabajo de tesis y las condiciones y oportunidades para la producción conjunta o compartida con los directores o tutores.

En la dimensión de *infraestructura y apoyos* se ubican las frecuencias más dispares y desfavorables, generalmente tendiendo a la baja incluso las calificaciones favorables. En el rango más alto, de opiniones favorables en las dos opciones positivas, con puntajes mayores al 60% se ubicaron los rubros de participación en eventos nacionales e internacionales y la organización de actividades académicas con invitados externos. Con puntajes mayores al 50% se ubicaron las opiniones acerca de la idoneidad de las aulas, instalaciones y equipo y a la suficiencia en cuanto a cantidad de estudiantes, así como la suficiencia y adecuación de servicios bibliohemerográficos y la posibilidad de participar en actividades de movilidad nacionales o internacionales.

Los apoyos peor evaluados fueron los de servicios de Internet en aulas, el adecuado equipamiento de laboratorios, talleres y escenarios de práctica y la disponibilidad en cuanto a suficiencia de computadoras en laboratorios de cómputo. Otro rubro calificado bajo fue la disponibilidad de información o acceso a servicios y apoyos ofrecidos por la universidad, con más de un tercio que contestó la totalmente en desacuerdo.

En cuanto a la dimensión *organización académico*

administrativa la tendencia vuelve a ser mayoritaria en las dos opciones favorables. Más del 70% valoraron positivamente la comunicación entre estudiantes y personal administrativo y la posibilidad de contar con información clara sobre normas y reglamentos relacionados con el programa. En el rango de calificaciones por encima del 60% se ubicaron los ítems relacionados con la satisfacción sobre el desempeño de la coordinación del programa y con el equipo de trabajo administrativo. Sin embargo, casi la cuarta parte opinó estar totalmente en desacuerdo con la afirmación de que habían tenido información clara y oportuna sobre apoyos académicos y administrativos relacionados con el posgrado como becas, estancias, apoyos, fondos, etc., aunque, por otra parte, cuatro de cada diez contestaron estar totalmente de acuerdo y de acuerdo.

En la dimensión de *Autoevaluación general* los participantes emitieron opiniones favorables en todos los rubros, de manera destacada en la consideración de que su nivel académico, de conocimientos y madurez, eran los adecuados al iniciar el posgrado (90.6%). Por último, en la dimensión de *Satisfacción general*, todos los ítems se ubicaron en las opciones favorables, en cuanto a expectativas, percepción de calidad del programa, respuesta a las necesidades académicas o laborales del contexto, vinculación social y pertinencia.

Por otra parte, el análisis de los resultados de este trabajo mostró que los problemas principales referidos por los estudiantes se centran en las siguientes secciones:

En la dimensión de *plan de estudios*, la proporción entre cursos teóricos y prácticos recibió calificaciones acumuladas menores al 60% en cuanto a las opciones favorables de respuesta. Fue el mismo caso en las opciones de planificación de enseñanza y proporción de clases teóricas y prácticas en la dimensión *proceso de enseñanza aprendizaje*.

El aspecto peor evaluado en cuanto a las opciones favorables fue el de equipamiento de laboratorios y talleres y el de servicios de Internet y conexión inalámbrica en las aulas, en la dimensión de *infraestructura y apoyos*.

Por último, en la dimensión *organización académica y administrativa*, la información sobre trámites y apoyos diversos recibió la mayor calificación de estar totalmente en desacuerdo.

Finalmente, podemos afirmar que el instrumento aplicado generó información importante, que se ubicó de manera evidente y decidida en las opciones más

favorables del cuestionario aplicado, y produjo información específica sobre los aspectos que pueden ser mejorados de manera general.

Una limitación en la interpretación de este trabajo se refiere principalmente a dos áreas. La primera, que los datos de los diferentes programas están integrados en el análisis, lo cual no provee de elementos para desagregar la información por programa, aspecto que puede ser solventable si se generaliza la aplicación de la encuesta y se analizan los datos por separado. La segunda se refiere, precisamente, al carácter exploratorio y voluntario de la aplicación, lo que limita las posibilidades de generalizar las conclusiones de este trabajo. Otra tarea pendiente es valorar la confiabilidad y validez del instrumento, hacer una revisión con el fin de perfeccionarlo, formalizarlo y promover su aplicación generalizada en el futuro.

Referencias

- Águila, C. V. (2005). El concepto calidad en la educación Universitaria: Clave para el logro de la competitividad institucional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35 (5), 1-8.
- Álvarez, G. I., Topete, B. C. (1997). Modelo para una evaluación integral de las políticas sobre gestión de calidad en la Educación Superior. *Gestión y estrategia*, 11, 11.
- Armstrong, E. G., Barsion, S.J. (2006). Using an Outcomes-Logic Model Approach to Evaluate a Faculty Development Program for Medical Educators. *Acad Med* 2006; 81: 483-8.
- Astudillo, A. A., López E. M., Cádiz M. V., Fierro, P. J., Figueroa, L. A., Vilches, P. N. (2017). Validación de la Encuesta de Calidad y Satisfacción de Simulación Clínica en Estudiantes de Enfermería. *Ciencia y Enfermería XXIII* (2): 133-145, 2017, ISSN 0717-2079. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cienf/v23n2/0717-9553-cienf-23-02-00133.pdf>
- Cruz, B. M., Furones, M. J., Cabrera, P.G. (2017). Satisfacción de los Alumnos de la Maestría de Farmacoepidemiología con el Uso del Aula Virtual. *Educación Media Superior*, vol. 31 no.2 Ciudad de la Habana abr.-jun.2017.
- García, L., Ruiz C. M. (2008). Las instituciones de educación superior europeas: la presión por su modernización. *Innovación Educativa*, 18, 9-22.
- Gento, P. S., Vivas, G. M. (2003). El SEUE: un instrumento para conocer la satisfacción de los estudiantes universitarios con su educación. *Acción Pedagógica*, 12(2), 16-27.
- Jiménez, G. A., Terríquez C. B., Robles, Z. J. (2011). Evaluación de la satisfacción académica de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Nayarit. *Revista Fuente*, 2(6), 46-56.
- Pichardo, M., García, B. AB., Fuente, A. J., Justicia, J. F. (2007). El estudio de las expectativas en la universidad: análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación. REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(1), 1-27.
- Salinas, G. A., Morales, L. JA., Martínez, C. P. (2008). Satisfacción del estudiante y calidad Universitaria: un análisis explicatorio en la Unidad Académica Multidisciplinaria Agronomía y Ciencias de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 31 (4), 39-55.
- Villarruel, F. M. (2010). Calidad en la educación superior: Un análisis reflexivo sobre la gestión de sus procesos en los Centros educativos de América. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 110-118.
- Vincenzi, A. (2013). Evaluación institucional y mejoramiento de la calidad educativa en tres universidades privadas argentinas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4(9), 7694.
- Yzaguirre, P. LE. (2005). Calidad educativa e ISO 9001-2000. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1), 421-431.

La trayectoria laboral de los egresados de un Doctorado Interinstitucional en Psicología

ERIKA YADIRA MACÍAS-MOZQUEDA,¹ MARÍA GABRIELA LUNA-LARA²



Resumen

Este estudio indaga las condiciones laborales y explica el tipo de trayectoria laboral de los egresados de un Doctorado Interinstitucional en Psicología perteneciente al Programa Nacional de Posgrados de Calidad en México. Es un estudio de caso explicativo, en el que se identifica el tipo de contrato, la jornada laboral, el tipo de institución y las actividades que realizan antes y después del doctorado. Se comparan la movilidad entre los empleos, los beneficios laborales y la pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores como consecuencia de obtener el grado. Se identificaron diferencias importantes a partir del tipo de contrato e institución en la que laboraban antes de ingresar el doctorado.

Palabras clave: Doctorado, Trayectoria laboral, Estudios de posgrado, Egresados, Movilidad ocupacional

The Labour Trajectories of Graduates from an Interinstitutional Doctorate in Psychology

Abstract

This study investigates the labour conditions and explains the type of labour trajectory of the graduates of an Inter-institutional Doctorate in Psychology belonging to the National Quality Postgraduate Program in Mexico. It is an explanatory case study, in which the type of contract, the working hours, the type of institution and the activities carried out before and after the doctorate are identified. Mobility between jobs, labor benefits and belonging to the National System of Researchers as a consequence of obtaining a doctorate in psychology are compared. Important differences were identified based on the type of contract and institution in which they worked before entering the doctorate.

Key Words: Ph. D. Degrees, Labour Trajectory, Graduate Studies, Graduate, Occupational Mobility.

Recibido: 11 de agosto de 2020
Aceptado: 19 de septiembre de 2020
Declarado sin conflicto de interés

1 Profesora del Departamento de Psicología Aplicada. Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. erika.macias@academicos.udg.mx

2 Universidad de Guanajuato, Campus León. Coordinadora del Doctorado Interinstitucional en Psicología. docpsico@ugtomx.onmicrosoft.com

Esta investigación se realizó durante una estancia posdoctoral con beca del CONACyT.

Introducción

El Doctorado Interinstitucional en Psicología (DIP) inicia sus actividades en 2008 entre cinco universidades públicas de la región Centro Occidente de la ANUIES: Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), Universidad de Colima (UCOL), Universidad de Guadalajara (UdeG), Universidad de Guanajuato (UG) y la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH). Su finalidad es formar recursos humanos de alto nivel académico que realicen investigación científica, apliquen el conocimiento y practiquen la docencia en miras a contribuir al desarrollo de la Psicología (Centro Universitario de Ciencias de la Salud, 2020).

Al egresar la primera generación, el dictamen Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) lo ubica en el nivel de programa en formación y en una segunda evaluación sube al nivel de programa consolidado. Es un posgrado con orientación en investigación con una duración de seis semestres. El cuerpo académico está conformado por docentes de las cinco universidades, lo que permite enriquecer la experiencia educativa y de investigación con un amplio equipo de investigadores expertos y de gran trayectoria. Los estudiantes tienen que acreditar cuatro seminarios temáticos y seis seminarios de investigación, los cuales se organizan en las distintas sedes, lo que conlleva movilidad entre las cinco universidades, tanto de los estudiantes como de los profesores. Se estructura a partir de tres Líneas de Aplicación y Generación de Conocimiento (LGAC):

- Psicología de la salud.
- Psicología social.
- Psicología educativa.

En 2019 el programa contaba con cinco generaciones de egresados de los cuales el 90% ya se habían graduado (defensa de tesis) al momento de la realización del estudio, lo que refleja muy alta eficiencia terminal del programa. El 38% de los egresados pertenecían Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del CONACyT.

Trayectoria laboral

En este estudio nos enfocamos a los egresados del DIP y su trayectoria laboral la cual se define como “el recorrido en los distintos puestos de trabajo y activi-

dades profesionales que desarrollan los individuos, derivados de la formación recibida y la combinación de factores micro y macrosociales” (Jiménez, 2009, p. 3). En esta definición de trayectoria se considera la movilidad entre posiciones laborales que se observan tanto dentro de una misma institución como entre instituciones, por lo tanto, se utiliza información retrospectiva que permite enlazar y explicar la dinámica de los recorridos por las diferentes posiciones laborales que recorre un profesionista.

En este tenor, Pries (1997) define la trayectoria como una secuencia de posiciones ocupacionales laborales en el tiempo. Ambas definiciones hacen énfasis en la movilidad, por lo que en la trayectoria laboral de los doctores en Psicología no se espera encontrar posiciones estáticas, al contrario, las posiciones laborales se encuentran en movimiento, y el elemento determinante en nuestro estudio es el movimiento como consecuencia de la culminación de los estudios de doctorado.

Se utilizó la lógica de movilidad que Hualde (2001) clasifica como externa e interna. La movilidad externa se refiere a salidas del mercado de trabajo o cambios de empleador y la movilidad interna se produce dentro de la institución ya sea a través de ascensos u ocupación de puestos de mayor jerarquía, lo que denominamos movilidad vertical, o cambios de puesto en la misma categoría, lo que denominamos movilidad horizontal.

La teoría que se utilizó para abordar las trayectorias laborales es la propuesta de la Teoría Sociológica del Mercado de Trabajo (TSMT) en la que se explican “los mecanismos, las normas y prácticas sociales de la formación y capacitación, del acceso de personas y del reclutamiento para actividades productivas, de la ubicación de puestos y la asignación de actividades productivas y personas de la movilidad horizontal correspondiente y de la remuneración, los ascensos y la movilidad vertical respectivos” (Pries, 1997:72).

Con la TSMT, Pries (2016) explica la construcción de la trayectoria laboral a partir de cinco instituciones sociales, las cuales estructuran las formas y normas de convivencia social mediante complejas configuraciones de reglas, normas, recursos y medios. A dichas instituciones les llama instituciones sociales reguladoras: la profesión, la organización, el mercado, la red social y el régimen público.

La profesión como institución social reguladora de la trayectoria laboral se refiere a la estabilidad y constancia en la ocupación en los diferentes empleos o posiciones laborales; se puede apreciar en la trayecto-

ria laboral un “conjunto específico de actividades, competencias y orientaciones ocupacionales que están certificados socialmente –regulado por organizaciones gremiales corporativas” (Pries, 1997:88-89).

Esta institución social reguladora es la primera que determina la trayectoria laboral de los doctores en Psicología, ya que uno de los requisitos de ingreso al DIP es que la licenciatura de origen sea en Psicología, con alguna maestría del área o afin. A partir del perfil de ingreso ya se está seleccionando a quienes han seguido una trayectoria laboral en el campo de la Psicología, por lo tanto, las actividades profesionales que realizan, las competencias que han desarrollado tanto con la experiencia laboral como con la maestría afín y el resto de preparación académica han contribuido a formar una trayectoria laboral especializada en el campo disciplinar de la Psicología.

Además de la profesión, la otra institución social reguladora es la organización, la cual tiene sus propias reglas de reclutamiento, capacitación, mecanismos para cubrir las vacantes y mecanismos de movilidad. Los criterios de remuneración se definen internamente fuera de lógica de la profesión. Existe una “normatividad frente a la dinámica de trabajo y empleo que se negoció y desarrolló en el ámbito de la organización específica y que define el territorio parcial de prácticas, normas, mecanismos” (Pries, 1997:84).

Estudios previos de egresados de doctorados

Estudios antecedentes de reinserción laboral como el de Chavoya (2013) describen las condiciones laborales de un doctorado en ciencias sociales en una universidad pública, enfatizando que quienes ingresaban al programa ya contaban con experiencia laboral y un empleo. Las características laborales al egreso refieren mejoría en los ingresos económicos en un 66% de los casos y muy poco desempleo. Sin embargo, solo un 57% obtiene una plaza definitiva en alguna institución de educación superior, el resto tenía condiciones laborales inestables con contratos temporales y en algunos casos con dos empleos. La mayoría laboran en instituciones de educación superior (IES) o en la Secretaría de Educación. Había casos que realizaban actividades no acordes con su perfil profesional. No se encontró evidencia de que el doctorado contribuyera a la movilidad laboral. La autora considera necesario fortalecer los apoyos para los nuevos doctores ya que los concursos para obtener una plaza de investigador son cada vez más reducidos.

Resultados similares se encuentran en las condi-

ciones y la trayectoria laboral de los egresados de posgrados de una universidad pública del estado de Sonora donde el 75% de los egresados de los doctorados trabajaban antes de ingresar al programa, ya que se desempeñaban como docentes y/o investigadores con una antigüedad de 9 años en promedio con un mínimo de 2.8 y un máximo de 19.7 años. Sin embargo, una parte de ellos interrumpe su trayectoria laboral para dedicarse exclusivamente a los estudios; al término del programa solo el 46.4% se encontraban trabajando, lo que les lleva a una reinserción laboral muy exitosa ya que a los seis meses del egreso laboraban el 93% de los cuales el 94% labora en el sector educativo y nueve de cada diez lo hace en instituciones públicas, por lo que las IES públicas son las principales instituciones receptoras de los nuevos doctores. Los beneficios que obtuvieron el 53% de los egresados respecto al empleo previo al doctorado fueron en la mejoría de ingresos económicos y en un mejor puesto el 51%; sin embargo, la percepción de seguridad laboral solo se apreciaba en el 62% de los casos, quienes contaban con contratos indeterminados; el resto se empleaban con contratos temporales. (Burgos, López, Coronado & García, 2018).

Siguiendo esta misma tendencia, en la trayectoria laboral de egresados de un doctorado en educación, se identificó que el 78% laboraban en IES, principalmente en posgrados y en instituciones públicas. Sin embargo, solo el 7.4% posee un nombramiento de investigador. La jornada laboral en el 74% de los casos es de tiempo completo y la movilidad interna ascendente se identificó en el 52% de los casos en los que observaba mayor productividad y multiplicidad de funciones, esto es docencia, investigación y gestión, por lo que ocupaban cargos de mayor responsabilidad y jerarquía, así como contaban con mayores ingresos económicos ya sea por la posición jerárquica y/o por el estímulo del SNI, el 56% manifestó mejorías en su salario (Jiménez, 2014).

Bermúdez (2014) describe las condiciones laborales de mujeres colombianas que migran a México para estudiar un posgrado como estrategia para enfrentar un escenario laboral muy competitivo; describe que la mayoría de las doctoras se reinsertan en condiciones laborales de flexibilidad, incertidumbre e inseguridad social. Los contratos temporales y el subempleo generalizado se encontraron con mayor énfasis en las áreas de las ciencias sociales en contraste con las doctoras egresadas de las ciencias naturales.

Hacia el Norte del continente, en Estados Unidos, el centro de Estudios de la Fuerza Laboral de la Aso-

ciación Americana de Psicología reporta que en el año 2017 el 26% de los egresados de doctorados en Psicología habían obtenido contratos definitivos, el 37% estaban en estancias posdoctorales y el resto no tenía compromisos laborales. El 48% laboraba en la academia, en otros empleos un 27% y el restante 25 % trabajaba en la industria. En este país se observa mayor presencia de doctores en psicología fuera de la academia, se aprecia mayor vinculación hacia el sector productivo (Christidis, Conroy & Lin, 2020).

En conclusión, quienes ingresan a un doctorado ya cuentan con una trayectoria laboral principalmente en el sector educativo, quienes tienen que reinsertarse se encuentran con condiciones inestables principalmente con contratos temporales, aunque el desempleo es muy reducido. Un poco más de la mitad refirieron incremento en sus ingresos y movilidad vertical. Las principales actividades que realizan son docencia y, alrededor de un tercio, investigación, laborando principalmente en IES públicas.

Tipologías de trayectoria laboral de egresados de doctorados

Jiménez (2014) tipificó la trayectoria de diez generaciones de un doctorado en educación y construyó una tipología de trayectoria laboral con base en la diversificación y profundización de la práctica profesional de los egresados del programa. En función de realizar docencia, gestión y/o investigación se caracterizaron las trayectorias en: unifuncionales, bifuncionales y polifuncionales. Previo al doctorado, la mayoría de las trayectorias eran unifuncionales, al desarrollarse principalmente en la docencia y, en un menor porcentaje, bifuncionales al desarrollar docencia y gestión. Al egreso del doctorado la mayoría desarrollaba una trayectoria laboral bifuncional con actividades de investigación y docencia y en menor porcentaje investigación y gestión. Era de esperarse que posterior al doctorado la actividad que más se incrementara era la investigación por la naturaleza del posgrado.

La tipología de trayectoria laboral de profesionistas que construyeron Macías & Enciso (2018) se sustenta en un estudio de egresados de maestrías pertenecientes al PNPC en el área económico administrativa y en educación de una universidad pública. Los autores propusieron 7 tipos de los cuales tres explican las trayectorias de los doctores. En el primer tipo, el posgrado especializa la actividad laboral, explica los casos de profesionistas que estudian el posgrado en el mismo campo disciplinar a la licenciatura y las

actividades laborales presentan concordancia con la formación académica, por lo que la trayectoria laboral es especializada. En el segundo tipo el posgrado mejora las condiciones laborales modificar las actividades que realiza el egresado, por lo que el grado académico es el que conlleva el beneficio y no la formación recibida en la maestría. Por último, el tercer tipo se refiere a la trayectoria laboral con doctorado con beneficios profesionales y laborales en donde los profesionistas se desarrollaban en el área académica con una alta relación entre las actividades que realizaban y la formación que habían recibido así como con beneficios profesionales y laborales, lo que podríamos denominar como una trayectoria laboral exitosa.

Un elemento importante a considerar en la trayectoria laboral de los egresados de posgrados es su ingreso al SNI, el cual es un programa desarrollado por el CONACyT que además de otorgar el reconocimiento, ofrece una aportación económica. Los principales requisitos son el grado de doctor, productos académicos arbitrados e indizados y, dependiendo el nivel, participar en la formación de recursos humanos y dirigir tesis, lo que implica realizar un trabajo de investigación de tiempo completo.

Jiménez (2014) denominó como trayectorias polifuncionales las que alternan la investigación con la docencia y las altas responsabilidades de gestión y como trayectorias bifuncionales las que están centradas en la docencia y la investigación. Encontró que, en trayectorias mayores a los cinco años del egreso del doctorado, el 22% de los egresados del doctorado en educación pertenecen al SNI.

Urrutia (2015), en un diagnóstico de los posgrados en la Región Centro Occidente, refiere que la incorporación de los doctores docentes al SNI sucede principalmente en instituciones públicas, a pesar de que más de la mitad de los docentes labora en instituciones privadas.

Método

Con el objetivo de conocer cuáles son las características de la inserción laboral de los egresados del DIP y cómo son las trayectorias laborales de los egresados del DIP se realizó un estudio de caso del Doctorado Interinstitucional en Psicología con los egresados de cinco generaciones que concluyeron el proceso de titulación. Al total de los 76 egresados se les invitó a participar y responder un cuestionario en una plataforma digital (se envió la liga por correo electró-

Cuadro 1. Tipo de institución en la que laboraban los egresados del DIP

Tipo de institución	Antes del DIP	Después del DIP
IES / Institutos de investigación	61%	77%
Gobierno / Organismos públicos	10%	9%
Iniciativa privada	14%	5%
Asociación civil	3%	0
Negocio propio / por mi cuenta	12%	9%

Fuente: Elaboración propia.

nico y por mensajería telefónica). Respondieron 56 de ellos. El levantamiento de los datos se realizó en el último trimestre de 2019.

El cuestionario estaba formado por cuatro secciones; la primera de datos generales del egresado y motivo para estudiar el doctorado; la segunda se refería a las características de la actividad laboral antes de ingresar al doctorado; la tercera preguntaba sobre las actividades laborales posterior al egreso del doctorado; la cuarta sección era sobre los beneficios que se obtuvieron con el doctorado entre ellos el ingreso al SNI.

Resultados

En la muestra de egresados del DIP se ubicaron 53% de mujeres y 47% de hombres. Siendo la Psicología una disciplina feminizada, se puede ver una tendencia a la baja a medida que se realizan niveles de estudios más altos. En relación con la edad, el 55% tiene más de 40 años. Todos procedían de licenciaturas en Psicología, ya que es uno de los requisitos de ingreso al programa. Y aunque no hay restricción en el tipo de maestría para el ingreso, destacaron las maestrías de Psicología (16%) y en las diferentes áreas: Clínica o de la salud, 44%; Educativa 19%; Social, 9%; Organizacional y/o administración, 7%; y 4% en otras áreas. Se encontró correspondencia con las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento del programa, por lo que la profesión es la institución social reguladora que está estructurando la trayectoria educativa (Pries, 1997).

A la pregunta sobre cuáles son las características de la inserción laboral de los egresados del DIP, los resultados indican que el 98% de la muestra se encontraban trabajando antes de ingresar al doctorado, por lo que ya contaban con una inserción laboral. Al finalizar el doctorado, el 66% continuó trabajando en la misma institución. Esto se puede explicar por la exigencia de las propias IES y los programas para profesionalizar la enseñanza superior, como el PRODEP que promueve que profesores de las IES estudien un doctorado, y puedan tener una movilidad vertical o la reinserción laboral al concluir el programa de posgrado.

La movilidad de la inserción laboral se puede observar en los cambios en el tipo de institución en la que laboraban, las actividades que realizaban, el tipo de contrato y la jornada laboral. En el Cuadro 1 se comparan las frecuencias del tipo de institución en donde se desempeñaban los egresados antes y después de estudiar el doctorado. En IES y/o institutos de investigación se incrementa el porcentaje pasando del 61% al 77%; en la iniciativa privada, asociaciones civiles, negocio propio y/o trabajo por su cuenta hay una disminución. Por lo que se aprecia que el tipo de institución que se ve beneficiada con los doctores en Psicología es el educativo y de investigación, en concordancia con el perfil de egreso y con el tipo de inserción laboral que tienen los ex becarios CONACyT ya que entre el 60 y el 80% se desempeñan en la academia (Sánchez, 2017), incluso Burgos, *et al.* (2018) reportan un 93.4% de egresados de doctorados que laboran en el sector educativo.

En el Cuadro 2 se presenta el tipo de actividades

Cuadro 2. Tipo de actividades que realizaban

Actividades	Antes del DIP	Después del DIP
Docencia	47%	47%
Investigación	19%	28%
Gestión	21%	19%
Extensión	1%	3%
Clínica / Psicoterapia	8%	3%
Otros	4%	0%

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 3. Tiempo de re-inserción laboral posterior al DIP

Generación	Menos de 6 meses	6-12 meses	Más de 1 año
1	100%		
2	100%		
3	43%		57%
4	67%	33%	
5	83%	17%	

Fuente: Elaboración propia.

que realizan los egresados del DIP la cual se mantiene constante, sobre todo en la docencia, ya que el 47% realizan esa actividad tanto antes del ingreso al doctorado como después del egreso. Se aprecia un incremento en la investigación al pasar de 19% al 28% y en las actividades de extensión, que pasan de 1% al 3%. Quienes, como parte de sus actividades profesionales, realizaban psicoterapia, disminuyen esa actividad al concluir el posgrado.

El tipo de contrato previo al ingreso al DIP en el 65% de los casos era por tiempo indefinido o de planta y ellos no cambiaron de empleo al egreso; el 31% tenía un contrato temporal o por proyecto y solo el 4% no tenía contrato. Al egreso del DIP, quienes cambiaron de empleo (el 35% de los casos) consiguieron contratos indefinidos en el 22% de los casos, contrato temporal en el 67% de los casos y el 11% no tenían contratos. Estos datos evidencian la estabilidad laboral que tenían más de la mitad de los estudiantes del DIP.

La jornada laboral presenta un comportamiento similar en los dos momentos estudiados, las jornadas de tiempo completo se mantuvieron en el 60% y 61% de los casos, las jornadas por horas se mantuvieron entre el 36% y el 39%. En donde sí hubo un cambio fue en la jornada de medio tiempo al disminuir de 4% al 0%. Quienes se movieron de empleador, al momento de la encuesta, tampoco habían conseguido un empleo con jornada laboral de tiempo completo.

El tipo de empleo que se tiene antes del DIP hace una gran diferencia en la trayectoria laboral de quienes acceden al doctorado. El empleo en una institución de educación superior con un contrato indeterminado y una jornada laboral completa y entre quienes ingresan al doctorado trabajando en una institución con contrato temporal a quienes les lleva a cambiar de institución con pocas probabilidades de contratos indeterminados y de tiempo completo, por lo que están expuestos a condiciones laborales inestables.

Para responder la pregunta sobre cómo son las trayectorias laborales de los egresados del Doctorado

Interinstitucional en Psicología se presenta la descripción del tipo de institución en la que laboraban, el tipo de contrato, la jornada laboral y el ingreso al SNI por generación.

La movilidad laboral posterior al DIP se presentó en una tercera parte de los egresados; sin embargo, la tercera generación llama la atención ya que el 70% cambió de empleo. Este dato concuerda con el tipo de contrato, ya que quienes tenían contratos temporales tienen mayor probabilidad de cambiar de institución en búsqueda de mejores oportunidades.

Quienes no contaban con contrato indefinido al ingresar al DIP y al egreso se reinsertaron; el tiempo que les llevó, como consecuencia de la movilidad, también va de la mano con las características de la trayectoria laboral por generación. Quienes se reinsertaron de la primera y la segunda generación, lo lograron en menos de seis meses. La tercera generación, en la que se han apreciado los tipos de contrato y jornadas laborales más desfavorables, el 57% tardó más de un año en reinsertarse. El resto de las generaciones presentan un tiempo de reinsertación que disminuye con las generaciones como se observa en el Cuadro 3.

El tipo de contrato que tenían los egresados de la muestra antes de ingresar al DIP se aprecia en el Cuadro 4. En la primera generación el 89% tenía contrato indeterminado, por lo que acceden al posgrado como un mecanismo de movilidad vertical. Este tipo de contrato disminuye al 50% en la segunda generación, al 44% en la tercera generación y al 42% en la cuarta. Entre los egresados de estas últimas generaciones ya

Cuadro 4. Contrato indeterminado al ingresar al DIP

Generación	Contrato indeterminado
1	89%
2	50%
3	44%
4	42%
5	89%

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 5. Tipo de contrato posterior al DIP

Generación	Sin contrato	Temporal	Indeterminado
1ra.	0%	0%	100%
2da.	33%	67%	0%
3ra.	0%	57%	43%
4ta.	0%	100%	0%
5ta.	50%	50%	0%

Fuente: Elaboración propia.

no son mayoría quienes gozaban de estabilidad laboral por lo que acceder al posgrado es un mecanismo para tener mejores posibilidades al moverse de empleador. La quinta generación presenta porcentajes similares a la primera; sin embargo, al momento del levantamiento de los datos llevaban año y medio del egreso así que no se contaba con información suficiente sobre movilidad vertical como consecuencia del doctorado.

Al terminar el DIP, los egresados que se reinsertaron conseguían contratos poco alentadores, ya que predominaban los contratos temporales y proyectos de trabajo sin contrato; solo la primera generación, que desde que ingresa al programa se encontraba en una situación protegida y la tercera generación que logró un 43% de contratos indeterminados, la segunda, tercera y cuarta generación tenían más de la mitad con contratos temporales, lo que representa inestabilidad laboral (ver el Cuadro 5).

Antes del ingreso al DIP las jornadas de tiempo completo se encontraban entre el 50% y el 67% en las 5 generaciones; al egreso del DIP se incrementan las jornadas de tiempo completo llegando al 100% la primera y la cuarta generaciones; sin embargo, más de una tercera parte de la segunda, tercera y quinta generación continuaban con jornadas parciales como se puede apreciar en el Cuadro 6.

El tipo de jornada hace una gran diferencia en las IES. Acceder a una jornada de tiempo completo brinda la posibilidad de participar en Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) que busca profesionalizar a los profesores de tiempo completo mediante convocatorias para obtener elementos bási-

cos para su labor académica, el apoyo para su permanencia en la institución y apoyos en investigación y difusión (Secretaría de Educación Pública, 2020).

Los tres principales beneficios que obtuvieron con el grado de doctor fueron el incremento de sueldo, la plaza de profesor investigador o una plaza de mayor jerarquía. Además tuvieron la posibilidad de participar en la convocatoria para el ingreso al SNI.

Al respecto, la primera generación en la que la mayoría ya tenía un empleo estable, el ingreso al SNI fue de 38%; fueron el grupo que acudió al doctorado por ser un requisito para acceder a mejores condiciones laborales o una exigencia para no ser excluidos en sus universidades. El 50% de la segunda y de la cuarta generaciones reportaron el ingreso SNI. La tercera generación en donde se ubicaban los egresados con condiciones laborales más precarias, el ingreso al SNI fue mayor, con el 70%. De la quinta generación solo el 5% de la muestra manifestó la pertenencia al sistema, sin embargo, al momento del estudio llevaban solo un año del egreso, por lo que todavía era muy poco probable la participación en las convocatorias.

El análisis de Chi cuadrada mostró que el tipo de contrato laboral que tenían los egresados antes de ingresar al programa influye en la pertenencia al SIN (ver Cuadro 7). Este dato evidencia la inestabilidad laboral en el sector de la investigación, la falta de plazas que lleva a un doctor recién egresado a reinsertarse en empleos en condiciones de inestabilidad, siendo el ingreso al SNI una estrategia para obtener mejores condiciones laborales. Jiménez (2011) explica que no solo el incremento de grados académicos es necesario en el campo educativo, también Chavoya (2013)

Cuadro 6. Tipo de jornada laboral posterior al DIP

Generación	Por horas	Tiempo completo
1ra.	0%	100%
2da.	33%	67%
3ra.	43%	57%
4ta.	0%	100%
5ta.	60%	40%

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 7. Tabla de contingencia entre pertenencia al SNI y tipo de contrato antes de ingresar al DIP

		Tipo de contrato		Total
		Temporal	Definitivo	
Pertenencia al SNI	Sí	11	9	20
	F esperada	6.8	13.2	
	No	8	28	36
	F esperada	12.2	23.8	
Total		19	37	56

Chi cuadrada = 6.1 (1) $p = 0.01$.

Fuente: Elaboración propia.

explica las condiciones de inestabilidad entre doctores que les lleva desarrollar actividades diferentes a las de su formación y a desempeñarse en más de una actividad laboral.

Discusión y conclusiones

La trayectoria laboral de los egresados del DIP es continua ya que casi todos se encontraban trabajando al ingreso del doctorado y no se realizaron pausas laborales para estudiar el doctorado; en el caso de quienes estudian con la beca de manutención del CONACyT se les permite laborar ocho horas en el sector académico.

El incremento de la escolaridad se identificó como una práctica social en la trayectoria del docente y del investigador; incluso en las instituciones de educación superior, para obtener un espacio laboral o para ocupar cargos de mayor jerarquía, se demandan los estudios de doctorado.

Encontramos casos de psicólogos que acceden al doctorado, trabajan en una IES de y cuentan con estabilidad laboral; ellos responden a una política educativa que se enfoca a profesionalizar la práctica docente y por lo tanto tener mejores oportunidades de ingresos y movilidad laboral ascendente. Por otro lado, también encontramos psicólogos que acceden al doctorado como parte de una estrategia para tener mejores oportunidades laborales y al egreso les conlleva una mejor reinserción laboral.

El CONACyT supone el aumento de doctores como consecuencia del fortalecimiento de los grupos de investigación (Sánchez Soler, 2017); sin embargo, esto sucede entre quienes ya se encontraban posicionados en una IES, para la otra parte de los doctores los escenarios de inserción laboral y las condiciones laborales son inestables. Por ello, la política pública de posgrados PNPC con de becas de manutención para los estudiantes requiere como complemento incrementar las plazas y espacios para investigadores.

Del mismo modo, un grupo importante de la muestra que ingresó al SNI lo encontramos muy relacionado con aquellos doctores que tenían condiciones laborales más desfavorables, con contratos temporales, por lo que no solamente el ingreso al sistema es consecuencia del fortalecimiento de los grupos de investigación, también es una estrategia para obtener una plaza de investigador.

La mayoría de los egresados del doctorado trabajan en instituciones de educación superior, por lo que se requieren estrategias de vinculación hacia los otros sectores con la finalidad de tener un mayor impacto en diferentes sectores de la sociedad.

Referencias

- Bermúdez Rico, R. E. (2014). Trayectorias laborales de migrantes calificadas por razones de estudio. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 29 (2), 257-299.
- Burgos Flores, B., López Montes, K., Coronado Arvayo, L. & García Quijada, C. (2018). *Estudio de egresados de posgrado de la Universidad de Sonora 2017*. Hermosillo: Universidad de Sonora.
- Centro Universitarios de Ciencias de la Salud (29 de Enero de 2020). *Doctorado Interinstitucional en Psicología*. Obtenido de <http://www.cucs.udg.mx/dip/objetivo>
- Chavoya Peña, M. L. (2013). Ser investigador: la zanaheria de los doctores recién egresados en México. *Estudio de un caso. Diálogos sobre educación*, (6), 1-16.
- Christidis, P., Conroy, J. & Lin, L. (2020). Fewer Jobs for New Psychology Research Doctorates. *Monitor on Psychology*. Obtenido de <https://www.apa.org/monitor/2020/03/datapoint-jobs>
- Hualde, A. (2001). Trayectorias profesionales femeninas en mercados de trabajo masculinos: las ingenieras en la industria maquiladora. *Revista Mexicana de Sociología*, 63 (2), 63-90.
- Jiménez Vásquez, M. S. (2009). Tendencias y hallazgos en los estudios de trayectoria: una opción metodológica para clasificar el desarrollo laboral. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (1), 1-21.
- Jiménez Vásquez, M. S. (2014). Trayectorias profesionales de egresados del Doctorado en Educación de la Uni-

- versidad Autónoma de Tlaxcala. Un análisis de las funciones, productividad y movilidad en el mercado académico. *Perfiles Educativos*, 36 (143), 30-48.
- Macías Mozqueda, E. Y. & Enciso Ávila, M. (2018). Tipología de trayectoria laboral de profesionistas con maestría del Programa Nacional de Posgrados de Calidad. En L. De la Cueva García Teruel, & J. Valencia Guzmán, *Educación y empleo; retos compartidos para crecimiento y desarrollo de las economías* (págs. 127-150). México: Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.
- Pries, L. (1997). Teoría sociológica del mercado de trabajo. *UAM Iztapalapa Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*. (42), 71-98.
- Pries, L. (2016). Regulación laboral entre “neoliberalismo” y “estatismo”. Una propuesta institucional y el ejemplo de la Unión Europea. *Sociología del Trabajo*, 62-86.
- Sánchez Soler, M. D. (23 de agosto de 2017). Conferencia: *La situación actual del posgrado en México*. Guadalajara, Jalisco, México.
- Secretaría de Educación Pública (2020). *Reglas de operación del programa para el desarrollo profesional docente para el ejercicio fiscal 2020*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Urrutia de la Torre, F. (2015). Los actores del posgrado. En C. Morfin López & G. Ruiz Cuéllar, (Coordinadores) *Diagnóstico del posgrado en México. Región Centro Occidente* (págs. 84-103). Guadalajara: Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado.

Posgrados profesionalizantes o en investigación: consideraciones de su desarrollo en México

MILTON CARLOS BERZUNZA-CRIOLLO¹



Resumen

El presente artículo propone algunas consideraciones en torno a la situación del posgrado en México, principalmente en el nivel doctoral, grado máximo o preferente; se caracteriza su desarrollo tanto histórico como disciplinar de manera breve, permitiendo tener un panorama que permita formular una opinión crítica, y por supuesto, tomar una decisión en cuanto a la orientación de los programas.

Palabras clave: Posgrado, Investigación, Programa profesionalizante, Doctorado, Curricular, Calidad.

Professionalizing or Investigation Postgraduate Studies: Considerations of their Development in Mexico

Abstract

This article proposes some considerations regarding the postgraduate situation in Mexico, mainly at the doctoral level, maximum or preferred degree; Its historical and disciplinary development is briefly addressed, allowing to have a panorama that allows to formulate a critical opinion, and of course, to make a decision regarding the orientation of the programs.

Key Words: Postgraduate, Investigation, Professionalization, PhD, Curriculum, Quality.

Recibido: 8 de junio de 2020
Aceptado: 17 de agosto de 2020
Declarado sin conflicto de interés

¹ Universidad de Oriente. Valladolid, Yucatán. milton.berzunza@uno.edu.mx

Introducción

La exigencia del mundo globalizado se va acentuando cada día, siendo uno de los principales requerimientos la formación de personas proactivas, con capacidad de impactar en el desarrollo y la innovación en la sociedad, mediante las áreas propias de su disciplina (Pimienta y Fernández de Castro, 2014). En este marco se insertan los estudios después de la licenciatura, García y Barrón (2011, citados por Pimienta y Fernández de Castro, 2014) afirman que el posgrado es estrictamente necesario para desarrollar ciencia y tecnología, para generar y difundir el conocimiento, el cultivo de la ética y la moral entre el estudiantado y la sociedad a la que pertenecen. Las Instituciones de Educación Superior (IES), así como sus estudiantes de doctorados, tienen la responsabilidad implícita en sus investigaciones, en las aportaciones que hacen a la comunidad y su desarrollo, y por supuesto, al país al que pertenecen, es decir, sus acciones deben aportar algo que tenga impacto en la sociedad (Vélez de la Calle *et al.*, 2014).

El surgimiento del posgrado en el mundo y en México

El posgrado es herencia de la Edad Media, específicamente la maestría y el doctorado, después se agregó la especialización. De hecho, el surgimiento tuvo influencia del sistema francés, y posteriormente del español, y como parte de la tradición profesionalizante de la educación superior de Europa, los primeros programas surgieron en la medicina y otras profesiones y disciplinas tradicionales (Sánchez, 2008). El primer doctorado que se otorgó en el mundo fue en 1767, y fue en la Columbia University, en Nueva York, con orientación profesionalizante (Universidad de Columbia, 2019); casi 100 años después, en 1861, se concedió el primer doctorado con orientación en investigación en Yale (Ph. D.), luego en la Universidad de Pensilvania en 1870, y después en Harvard y Princeton, en 1872 y 1879, respectivamente (Yale, 1997). La historia de los doctorados en México inicia en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en 1551, época desde la cual se investía a doctores que cumplían cinco años como docentes y que, contaban con los recursos para solventar las ceremonias; es hasta 1929 que legalmente se establecen las normas para la creación del posgrado; finalmente, en 1945 se estableció que el grado de doctor quedaba

supeditado a la obtención previa de la licenciatura y la maestría; el primer lugar donde se realizó de esta forma fue en la Facultad de Ciencias para las disciplinas de Biología, Física y Matemáticas (Hernández-Guzmán y Nieto, 2010).

Algunos factores que influyen en la decisión de estudiar un posgrado

En general, la educación de posgrado atiende de modo personalizado las necesidades de formación de los estudiantes de este nivel, promueve la superación continua de los graduados universitarios, el desarrollo de la investigación, la tecnología, la cultura y el arte, entre otras. Para cumplir esta variedad de funciones, la educación de posgrado se organiza en superación profesional y formación académica (Lara, Sánchez y Bravo, 2012). Quien decide estudiar un doctorado se encuentra con algunos factores o procesos por los cuales inevitablemente deberá transitar, además del aspecto económico. Al respecto, López (2015) propone que las condiciones sociales relacionadas con el origen de la familia, desde la cual se construye la perspectiva de la vida propia, es uno de los principales elementos a considerar, también menciona que influye el contexto educativo previo a la toma de decisión, de las experiencias vividas por la persona, de los planes a futuro y por supuesto, del análisis de las opciones con las que se cuenta en circunstancias muy particulares en cada caso. La autora también hace referencia a que las decisiones educativas se encuentran fuertemente vinculadas a las desigualdades sociales, en las que la herencia social también pesa cuando se toman decisiones educativas; asimismo, la interacción con los pares durante la trayectoria escolar y los recursos que se van obteniendo en ese periodo, permite contar con elementos para elegir un doctorado. Si alguien decide estudiar un doctorado, una de las decisiones que tomar es si continuará con estudios en México o no, esta decisión también se basa en las relaciones sociales y las experiencias en niveles educativos previos (López, 2015).

Los tipos de doctorados: entre investigar o profesionalizarse

En cuanto a los doctorados, en México hay de dos tipos, en ciencias o investigación, y profesionalizantes. El primero tiene como principal objetivo profundizar en el desarrollo del saber, con pleno dominio de la metodología de la investigación científica, así como

de la producción académica o artística, contribuyendo de forma original a la ciencia, artes, humanidades o a la tecnología. El segundo tipo, se especializa en el dominio de competencias específicas en un campo profesional, y con plena capacidad de aplicarlas con base en las necesidades del entorno (Sánchez, 2008). Para el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, un doctorado profesionalizante es el que tiene como campo de estudio una disciplina profesional y se diferencia del doctorado en investigación por el nivel adquirido relacionado con esa profesión y ofrece a las Instituciones de Educación Superior (IES) la manera de vincularse efectivamente con los sectores de la sociedad en la que se encuentra. Por ello, desde la perspectiva del estudiantado, este tipo de programas ofrece nuevas oportunidades de desarrollo laboral y profesional, y para las empresas representa la adquisición de experiencia en la práctica de habilidades especializadas, que no ofrecen los programas de posgrado en investigación (CONACyT, 2016). No obstante, para Vera-Villaruel (2010) la formación doctoral tiene como función habilitar en las competencias para desarrollar investigación al más alto nivel, y es por ello que el desarrollo de los programas, de las instituciones y de los países debe ir de la mano. En ambos casos, los programas de este tipo enfatizan la preparación para la docencia, investigación, consultoría, prestación de servicios y extensión, teniendo en cuenta su orientación. Es importante considerar que cualquiera que sea su orientación o enfoque, ambos tipos de programa evidenciará las capacidades adquiridas a través de una disertación que contribuya a la disciplina correspondiente, y en algunos casos, se administrará un examen de comprensión, para iniciar la candidatura doctoral, previo al comienzo de los trabajos para la titulación (Sánchez, 2008).

La situación en nuestro país

En México, “los posgrados profesionalizantes representan el 77% del total, lo cual corresponde a 8,123 programas, mientras que los posgrados de investigación son 2,453, que representa el 23%” (Martínez y Márquez, 2016). Se interpreta que la mayoría es de este tipo porque las IES brindan respuesta a la demanda de las personas que quieren tener un mejor desempeño mediante una capacitación mayor que ofrece la licenciatura. En cuanto al nivel de los estudios de posgrado, se tiene que las maestrías son la gran mayoría, siendo 7,780 (72%), seguido por las especialidades con 1,905 programas (18%) y por últi-

mo, los doctorados, con 1,051 programas y corresponde al 10% del total. Esta diferencia quiere decir que los niveles de posgrado no están presentes en todas las instituciones y que cada una de ellas prioriza los que considera más prioritarios. Asimismo, esto refleja que los doctorados se encuentran mayormente en las universidades públicas, pudiendo deberse al alto costo que implica ofrecer este nivel académico, lo que impacta en el interés y rentabilidad de las universidades privadas, principalmente en los programas en ciencias y tecnologías, ya que requiere mayor infraestructura para su implementación (Martínez y Márquez, 2016).

En busca de la calidad en el posgrado

Al igual que en las licenciaturas y las acreditaciones, es deseable medir la eficiencia de los posgrados. Al respecto, Cardoso y Cerecedo (2011, citados por Pimienta y Fernández de Castro, 2014) propusieron indicadores para evaluar programas de posgrado en relación con la calidad educativa; éstos se agruparon en ocho dimensiones o categorías: personal académico, procesos de enseñanza y de aprendizaje, infraestructura disponible, eficiencia terminal, vinculación con el sector de servicios. También expresaron que es necesario atender los criterios del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), para que los programas sean reconocidos por este organismo. Asimismo, los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), al igual que el CONACyT, evalúan la calidad de los programas de posgrado; los primeros se centran en el perfil de egreso, marco normativo institucional, proceso de aprendizaje, clima organizacional, currículo oficial, modelo educativo, trayectoria escolar y personal académico (Villasaña, Pérez y Cervantes, 2015). Si bien la calidad educativa se evalúa a través de indicadores, existen aspectos que influyen en la interacción que se da en las universidades día a día. Por ejemplo, en una investigación realizada por Moreno (2007), se encontró que el término “calidad educativa” en el doctorado está relacionado con el desempeño docente, entre las principales particularidades encontradas se tiene que el hecho de saber investigar no necesariamente implica que haya una capacidad para formar profesionales de la investigación, motivo por el cual no todo el personal docente de este nivel logra el mismo estándar de calidad, según el estudio. En este sentido, el criterio que más

se considera en las evaluaciones de los doctorados es el historial del personal docente (Pimienta y Fernández de Castro, 2014). Otro caso es presentado por Escalante y García (2016), quienes realizaron un estudio en una universidad pública estatal, con la finalidad de establecer en estudiantes de doctorado cuáles son los factores que consideran para decir que tienen buenos docentes. Encontraron que uno de los factores es el grado académico; para los grupos entrevistados garantiza el dominio y la actualización disciplinar, aunque según los autores, existen otras investigaciones que discrepan de este supuesto. Respecto a los valores que deben poseer los docentes de doctorado, se obtuvo que son la responsabilidad, el compromiso y el respeto. Un dato que se destaca es el hecho que el desempeño de un docente considerado como bueno, influye en los deseos de convertirse en docentes también.

La autoridad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

Continuando con el CONACyT, este organismo establece las consideraciones base para el desarrollo del posgrado en México, indica que las modalidades para los doctorados son a distancia, presenciales y mixtos (que integran ambas modalidades), sin embargo, existe una variante en los presenciales, llamado "Modelo presencial apoyado con tecnología", el cual es considerado por algunos autores como mixto, por incorporar el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), pero no reducen el número de horas en el aula, por lo que más que mixtos se consideran como presenciales apoyados con el uso de TIC ("ICT enhanced" en inglés) (CONACyT, 2014). Clasifica a los tipos de posgrados en dos áreas nombradas anteriormente; determina que los doctorados orientados a la investigación tienen como propósito proporcionar capacidad crítica y creativa, a través de investigaciones originales, reforzando el carácter interdisciplinar, fomentando el contacto entre estudiantes del mismo nivel (CONACyT, 2015), y por otro lado, están los programas profesionales que combinan sus asignaturas o módulos con proyectos de investigación aplicados a una disciplina, como sus contenidos y prácticas, que son llevadas a cabo en los lugares de trabajo.

La titulación puede ser por tesis, cuya temática y tratamiento está enfocada a un proyecto basado en los usuarios. En cuanto a la duración, algunos requieren ser de tiempo completo (los de investigación),

pero otros son de tiempo parcial con algunos elementos de aprendizaje en línea, con énfasis en que profesionales con experiencia adquieran nuevas competencias (CONACyT, 2016). También se puede encontrar en su sitio web que "El Programa Nacional de Posgrados de Calidad, tiene el propósito de reconocer la buena calidad y la pertinencia de los programas de posgrado en su orientación profesional para los niveles de especialidad, maestría y doctorado con la finalidad de estimular la vinculación con los sectores de la sociedad" (CONACyT, 2016:6), y por supuesto, también para los de investigación. Para ello establece rigurosos criterios para verificar el alcance de las prácticas que se dan en las IES, y por ejemplo, en sus lineamientos de 2015, en cuanto al personal académico de los doctorados en investigación se refiere, establecen indicadores cuantitativos para medir la calidad; se considera que deben contarse con al menos nueve Profesores de Tiempo Completo (PTC) con el grado preferente, si es de reciente creación, el 30% debe pertenecer al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del mismo organismo; si se encuentra en desarrollo, entonces se pide el 40%, y a los consolidados y de competencia internacional, se pide el 60% y además tener el nivel II y III. También es necesario que cuenten con producción académica estrictamente relacionadas con las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC). Para los doctorados profesionalizantes se requiere contar también con nueve PTC aproximadamente, según la matrícula, dos Profesores de Tiempo Parcial que pertenezcan a órganos profesionales con reconocimiento que se pueda demostrar, el 30% debe pertenecer al SIN; en el caso de los de reciente creación, el 40% para los que se encuentran en desarrollo; y el 60% y con los niveles II y III, para los consolidados y los de competencia internacional y al menos tres PTC por cada LGAC. Quienes no pertenezcan al SNI, deben entregar su currículum, evidenciando su productividad en el campo profesional del programa.

Conclusión

En síntesis, estudiar un doctorado en México está sujeto a múltiples aspectos que se tienen que considerar en función del prestigio otorgado por la calidad académica regulada principalmente por el CONACyT o por cuestiones personales; independientemente de la orientación que tenga el programa, ambos igualmente válidos, deben contribuir al desarrollo del entorno mediante la aplicación de competencias profesionales o con investigaciones pertinentes, por lo

que la labor del personal docente es fundamental para alcanzar con éxito los propósitos establecidos y evaluar los avances durante su implementación. La orientación del programa no estipula la importancia de un tipo sobre el otro; simplemente atiende a resolver necesidades diferentes, siempre y cuando realmente éstas se trabajen durante el curso del posgrado. Es importante señalar que, al ser de características diferentes, el personal docente, las estrategias de enseñanza y de evaluación, los productos académicos, y por supuesto, la titulación, también lo será; es por ello que, no se debe dar por hecho que todos los programas de posgrado deben culminar con una investigación necesariamente, sino que existen otros mecanismos para hacerlo, sin que ello demerite el “valor académico” de las opciones profesionalizantes.

Referencias

- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2014). *Fundamentos no escolarizada* PNPC. Recuperado de: <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/convocatorias-y-resultados-conacyt/convocatorias-pnpc/documentos/924-fundamentos-sobre-la-calidad-educativa-modalidad-no-escolarizada/file>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2015). *Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de posgrado presenciales*. Recuperado de: <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/convocatorias-y-resultados-conacyt/convocatorias-pnpc/marcos-de-referencia-pnpc/17214-marco-de-referencia-modalidad-escol/file>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2015). *Anexo A: Programas de orientación a la investigación*. Recuperado de: <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/convocatorias-y-resultados-conacyt/convocatorias-pnpc/anexos-pnpc/9040-anexo-a-orientacion-investigacion/file>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2016). *Marco de referencia para la evaluación y seguimiento de programas de posgrado en la modalidad no escolarizada*. Recuperado de: <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/convocatorias-y-resultados-conacyt/convocatorias-pnpc/marcos-de-referencia-pnpc/9006-marco-de-referencia-no-escolarizada/file>
- Escalante, A. y García, L. (2016). *La formación de investigadores en el posgrado en México: ¿una tarea sólo del docente?* EDETANIA 50. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6039919>
- Hernández-Guzmán, L. y Nieto, J. (2010). La formación doctoral en México, historia y situación actual. *Revista Digital Universitaria*. Volumen 11, Número 5. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: <http://www.revista.unam.mx/vol.11/num5/art46/art46.pdf>
- Lara, L., Sánchez, L. y Bravo, G. (2012). El desarrollo profesional de los maestrantes del programa de la Maestría en Educación de la Universidad de Cienfuegos, Cuba. *Revista Iberoamericana de Educación*. Centro de Estudios de la Didáctica y Dirección de la Educación Superior, Universidad de Cienfuegos. Cuba. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1455>
- López, M. (2015). La decisión de estudiar el doctorado en México o en el extranjero: ¿determinación social, herencia de rutas académicas o construcción de destinos? *Revista Estudios Sociológicos* XXXIII: 98. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2448-64422015000200429&lng=es&nrm=iso
- Martínez, F. y Márquez, A. (2016). *Los programas de Posgrado. Diagnóstico del Posgrado en México: Nacional*. Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado. México. Recuperado de: <http://www.comepo.org.mx/diagnostico/>
- Pimienta, J. y Fernández de Castro, J. (2014). El pensamiento de los estudiantes de un doctorado en educación. Una valoración del programa. REXE. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 13, núm. 25, enero-julio, 2014, pp. 95-106. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción, Chile. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/comocitar.oi?id=243131249007>
- Sánchez, J. (2008). Una propuesta conceptual para diferenciar los programas de postgrado profesionalizantes y orientados a la investigación. Implicaciones para la regulación, el diseño y la implementación de los programas de postgrado. *Ciencia y Sociedad*, vol. XXXIII, núm. 3, julio-septiembre, 2008, pp. 327-341. Instituto Tecnológico de Santo Domingo. Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oi?id=87011545002>
- Universidad de Columbia (2019). *History. Estados Unidos*. Recuperado de: <https://www.columbia.edu/content/history>
- Vélez de la Calle, C., Osorio, M., Marín, J., Rodríguez, M., Flórez, J., Henao, E., Peña, A. y Saldaña, R. (2014). Aportes de los doctorados de educación en ciencia, tecnología y sociedad, desde la sistematización de sus investigaciones doctorales científicas y formativas, 2000-2010. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, Vol. 7, N.º 1, enero-junio de 2014, pp. 87-103. Recuperado de: <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/1329>
- Vera-Villarroel, P. (2010). Historia y estado actual de la formación doctoral en Chile. *Revista Digital Universitaria*. Volumen 11, Número 5. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: <http://www.revista.unam.mx/vol.11/num5/art47/art47.pdf>
- Villasaña, P. Pérez, M. y Cervantes, A. (2015). Calidad

educativa de los posgrados con orientación profesional. *Revista COEPES*. Año 4, Número 14. Recuperado de: <http://www.revistacoepesgto.mx/revistacoepes14/calidad-educativa-de-los-posgrados-con-orientacion-profesional>

Yale (1997). *Happy Birthday to the Oldest American Graduate School*. YALE News Release. Recuperado de: <https://web.archive.org/web/20060909180355/http://www.yale.edu/opa/newsr/97-04-21-01.all.html>

El abandono en la vejez. Representaciones sociales en personas adultas mayores de la ciudad de Morelia, México

JÚPITER RAMOS-ESQUIVEL,¹ ADRIANA MARCELA MEZA-CALLEJA²



Resumen

El presente documento examina el abandono y la vejez desde una perspectiva psicosocial. Para ello, se presentan los resultados de un estudio sobre la representación social del abandono y de la vejez que se llevó a cabo con un grupo de personas adultas mayores de la ciudad de Morelia en el estado de Michoacán, México. El estudio tuvo como objetivo explorar el abandono y la vejez desde su representación social en personas adultas mayores y buscaba profundizar en la forma cómo se construye el abandono a nivel psicosocial. El diseño del estudio fue transversal, utilizó una metodología de tipo cualitativo, cuya muestra estuvo conformada por 30 personas mayores de 60 años de una colonia popular de la ciudad de Morelia, a quienes se aplicó un cuestionario, entrevistas grupales y entrevistas a profundidad. Los resultados mostraron que el abandono se asocia a la falta de apoyo, diálogo y atención por parte de la familia, principalmente de las hijas e hijos. Además, se identificó una relación estrecha entre el abandono y la vejez, en la que ambas representaciones aportan elementos para su mutua definición.

Palabras clave: Abandono, Vejez, Representaciones sociales, Apoyo familiar.

The Abandonment in the Old Age. Social Representations in Elderly Persons of Morelia, Mexico

Abstract

This paper examines old age and abandonment from a psychosocial perspective. To accomplish that, results are presented from an study about abandonment's social representation and old age, which took part in an elderly people's group in Morelia, Michoacán. The objective of the study was to explore abandonment and old age from their social representation in elderly people, and looked to deepen into the way abandonment is constructed in a psychosocial level. The study had a transversal design and used a qualitative methodology, which sample was conformed by 30 elderly people over 60 years old in a low income area of Morelia. A questionnaire, group interviews and in-depth interviews were applied to the subjects of the study. The results showed that abandonment is associated to the lack of support, dialogue and attention from family, mainly from daughters and sons. Besides, it was possible to identify a narrow relationship between abandonment and old age, in which both representations bring elements for their mutual definition.

Key Words: Abandonment, Old Age, Social Representation, Family Support.

Recibido: 30 de mayo de 2020
Aceptado: 21 de julio de 2020
Declarado sin conflicto de interés

1 Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. jupiter.ramos@umich.mx

2 Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. adimeza@yahoo.com.mx

Introducción

El abandono constituye una situación cada vez más presente en las percepciones de la gente sobre la vejez y el proceso de envejecimiento. Es común escuchar personas que hablan de que, en la sociedad actual, la situación de las personas adultas mayores (PAM en adelante) se percibe más complicada y prueba de ello es que muchas se encuentran abandonadas. Las evidencias suelen ser generalmente muy obvias: la presencia de personas envejecidas en asilos, el olvido por parte de sus familias, la falta de atención a sus enfermedades, la pobreza, el no contar con una pensión, entre muchas otras. Sin embargo, es posible que cuando la gente intenta definir el abandono en la vejez, sin querer tal vez, se define también a la vejez y al proceso de envejecimiento. Esto parece reafirmar una imagen negativa o desfavorable de la vejez que dificulta considerarles como un grupo con mayores posibilidades de participación social.

El tema del abandono se relaciona con diversas situaciones y condiciones de vida de las PAM que no son fáciles de precisar. Generalmente, el tema remite al desapego o a la falta de responsabilidad sobre el cuidado de las PAM, pero no necesariamente implica que siempre haya claridad sobre el significado del término ni de su delimitación. El presente texto parte de un estudio que se planteó originalmente centrar la atención en las representaciones sociales (significados, imágenes y prácticas) que se producen sobre el abandono en la vejez, con el fin de escuchar los puntos de vista y explorar cómo percibían las PAM el que una persona estuviese abandonada en la vejez. La pregunta de investigación del estudio fue cómo significan las personas adultas mayores el abandono en la vejez y qué relación guarda con su percepción sobre el envejecimiento.

El objetivo fue estudiar el abandono y la vejez desde su representación social en PAM que vivían en la ciudad de Morelia. El diseño del estudio fue cualitativo, tuvo un diseño transversal descriptivo y se realizó desde el enfoque procesual de análisis de las representaciones sociales (RS en adelante) desarrollado por Jodelet (1984), que atiende al papel que tienen para dar sentido a la realidad y actuar sobre ella. La muestra de la investigación estuvo conformada por 30 personas mayores de 60 años de una colonia popular de la ciudad de Morelia, México,¹ a quienes se aplicó un cuestionario, entrevistas grupales y entrevistas a profundidad. Las personas participantes fueron elegi-

das por residir en la colonia, aceptar participar en el estudio y estar en condiciones físicas y mentales para participar.² La aplicación de las técnicas de investigación fue mediante consentimiento informado y respetando la confidencialidad de las personas participantes. La información obtenida se analizó a partir de la construcción de categorías de análisis conformadas por los aspectos claves de la RS y por el significado que atribuían a diversos aspectos de sus vidas y experiencias en la vejez. El estudio se realizó entre los años 2005 y 2009.

Este trabajo busca aportar información que resulte de interés para quienes se dedican a estudiar las experiencias de vida de las PAM y, particularmente, para quienes deseen investigar desde una Psicología Social de la Vejez y sobre las RS que construyen sobre diversas situaciones o condiciones de vida.

Aproximación teórica. Representaciones sociales, envejecimiento y abandono

Las RS tienen una función principal que consiste en hacer familiar la realidad, lo cual se logra a partir de un proceso de construcción que involucra significados, imágenes y prácticas (acciones, emociones). Desde nuestro punto de vista, estos tres elementos constituyen a las representaciones sociales en dos procesos básicos: como pensamiento constituyente y como pensamiento constituido. Por un lado, las RS constituyen una manera de “pensar la realidad” cuyo mecanismo básico es la forma de pensar del sentido común. Por otro lado, conforman procesos de construcción o producción continua de maneras de pensar, en las que está siempre presente el pensamiento de la sociedad.

La utilidad del concepto para investigar el abandono y la vejez radica en que permite explorar cómo las personas mayores atribuyen significados, imágenes y prácticas sobre estos objetos sociales al mismo tiempo que toman sentido para entender o comprender la realidad que viven al envejecer. Este es un aporte que fue resaltado por Moscovici en varios de sus trabajos (1984, 2003). Para este autor, las RS recurren a dos procesos básicos para lograr lo antes señalado. En primer lugar, hacen convencional un objeto social (situación, grupo, objeto material y simbólico) al traducirlo a los términos, formas, acciones, imágenes y significados del sentido común que resultan familiares para el grupo de pertenencia. En segundo lugar, prescriben la acción y (podría decirse) el pensamiento, lo que motiva que el objeto social representado

tome parte importante en la formación de actitudes, tomas de posición y acciones, en cuyo sentido se encuentra la RS y sus procesos.

Es por ello, que la formación de las RS involucra un proceso dialéctico de construcción y formación de significados, imágenes y prácticas. Diversos autores han atribuido esta posibilidad al concepto (Moscovici, 1984, 2003; Jodelet, 1984; Ramos, 2011) y su utilidad al explorar la forma de pensar de las personas y los grupos. Por ello, las RS también son vistas como un producto, cuya expresión concreta es su integración de significados, imágenes y prácticas definidas por un grupo social y que se traducen en acciones concretas (por ejemplo, aceptación, rechazo, colaboración, disposición, etc.) conformando un campo informativo con una organización específica que expresan ideologías y le otorgan un sentido a la acción. Se han señalado tres elementos que constituyen la estructura de las RS: 1) la actitud; 2) la información; y, 3) un campo de representación. De estos tres elementos, es posible reconocer la pertinencia que tiene indagar cómo los grupos construyen *actitudes* y tomas de posición respecto a ciertos objetos sociales (como la vejez, el abandono, el trabajo, etc.) que dan cuenta de que representar no es solamente un proceso simbólico, sino que se materializa de alguna manera, se objetiva en imágenes y prácticas (acciones) específicas. De manera similar, toda representación involucra *contenidos informativos*, que remiten a lo que se "sabe" sobre el objeto social, como en este caso, de la vejez o del abandono, como parte del saber del sentido común. Además, toda RS incluye un *campo de representación* que integra los significados, imágenes y prácticas sociales que son asociadas al objeto social. La representación se materializa en acciones individuales y grupales, que dan sentido a las prácticas como estas dan forma a las RS.

Finalmente, retomamos las RS en este estudio porque se sitúan o ubican en contextos sociales específicos, como parte del pensamiento e identidad de grupos sociales y conformando el pensamiento de la sociedad. No se trata de representaciones individuales ni estáticas, sino de entidades que están en constante movimiento, como señalaba Moscovici (1984, 2003), que son parte de las relaciones de grupos, clases y de la sociedad completa. Toda RS se objetiva o materializa a través de imágenes, de acciones o de objetos. A su vez, está anclada a diversos significados y conocimientos de tipo social, que son compartidos por los grupos, clases y la sociedad en la interacción social.

Con respecto de la vejez, el estudio retomó una perspectiva sobre el envejecimiento que analiza sus aspectos *psicosociales*, los cuales tienen que ver con el significado socialmente compartido sobre la vejez y con los aspectos sociales que influyen en el envejecimiento. Se parte de reconocer que envejecer es, ante todo, una experiencia socialmente compartida, que involucra cambios y aspectos de tipo social, psicológico y biológico. Se alude principalmente al sentido que tienen los cambios en la vejez y el significado que socialmente se construye sobre lo que implica envejecer. Esta perspectiva se sitúa en un enfoque crítico de la Psicología Social, que hemos denominado Psicología Social de la Vejez y del Envejecimiento, que analiza críticamente los significados, representaciones, prácticas, discursos, estereotipos, etc., que se configuran en torno al envejecimiento.

En un trabajo previo, hemos señalado algunos aspectos que consideramos clave para analizar a la vejez y al proceso de envejecimiento desde una perspectiva psicosocial (Ramos, Meza, Maldonado, Ortega y Hernández, 2009, Ramos, Meza y Flores, 2015). En primer lugar, es necesario considerar a la vejez y al envejecimiento como aspectos constitutivos de un mismo proceso, el de envejecer. La vejez no se puede entender sin relación al proceso de envejecimiento en una relación dialéctica, en la que los cambios que experimentan las personas al envejecer contribuyen a construir un significado social de la vejez que se comparte en la interacción social. Asimismo, el envejecer constituye una situación del ser humano, que se manifiesta a través de la edad y del paso de los años, con ciertos cambios o modificaciones sociales, psicológicas y biológicas o físicas que tienen una relación estrecha con las condiciones psicosociales en las que se vive el envejecimiento de manera personal, grupal y colectiva, en función de la cultura y de ciertas especificaciones orgánicas o biológicas. Además, es pertinente partir de que la vejez y el envejecimiento dan cuenta de la dinámica particular de los aspectos biológicos, psicológicos y sociales de una persona a partir de estilos de vida, situaciones biográficas y condicionamientos sociales, políticos, tecnológicos y culturales. Ante todo, se parte de la idea de que envejecer es una experiencia social que se expresa a través de una trayectoria vital en contextos sociales específicos y que involucra significados, imágenes y prácticas sociales.

Al estudiar el abandono, nuestro interés se centró en explorar cómo las PAM construyen una representación social que integra significados, imágenes y

prácticas sociales y que tienen el papel de hacer familiar una realidad y dar sentido a la propia acción, individual, grupal y colectiva. Diversos autores han centrado sus análisis sobre el envejecimiento desde sus aspectos sociales, atribuyendo un papel fundamental a la cultura y a las prácticas sociales; del mismo modo, centramos la atención en el significado social de la vejez que se configura histórica y socialmente, cuyo papel es fundamental en la experiencia de vida de las PAM sobre el envejecimiento (Gergen y Gergen, 2000; Víctor, 2009; Huenchuan, 2011). Desde la perspectiva de la Psicología Social de la Vejez, enfatizamos esta mirada sobre la experiencia social del envejecer.

Finalmente, con relación con el concepto de *abandono en la vejez*, partimos de manera similar de una aproximación *psicosocial* que pone atención en las percepciones que las PAM construyen sobre este objeto social. Así, lo entendemos como una situación en la que una persona (o grupo) enfrenta una condición o vivencia de falta de apoyo por otra persona, grupo o institución que estaría en condiciones de proveerlo o que tiene la obligación de otorgarlo, colocándola en posibilidad de estar, sentirse o percibirse desvalido, desprotegido o vulnerable ante posibles riesgos psicosociales (de sobrevivencia, emocionales, económicos, materiales, de salud, etc.). Especialmente, que la persona perciba que el no contar con el apoyo le coloca en una situación de vulnerabilidad frente a algún tipo de riesgo (accidentes, falta de ingresos económicos, falta de apoyo ante enfermedades o falta de acceso a recursos) y que le haga sentir la necesidad de crear estrategias para enfrentar su situación de desprotección y tener que sobrevivir por cuenta propia.

De ahí que existe una relación aparentemente estrecha entre el abandono y temas como el de vulnerabilidad en la vejez, las redes de apoyo y el apoyo social, las relaciones intergeneracionales, el trabajo de cuidado en las familias, las condiciones de vida precarias en la vejez, las políticas públicas en torno a las PAM, la exclusión, filiación o integración social, las relaciones de género y la cultura sobre el envejecimiento en una sociedad. Por otro lado, existen algunos puntos clave al momento de definir y significar el abandono en la vejez, y que fueron observados en el presente estudio, tales como: 1) el papel de la familia o de la comunidad en el cuidado, apoyo o atención, las condiciones de vida y el acceso a recursos para sobrevivir; 2) el papel de las instituciones o del Estado (en cuidados, educación, salud, vivienda, empleo, etc.) en el apoyo social; 3) las relaciones intergenera-

cionales y la comunidad, como medios de filiación social y de apoyo comunitario; 4) la clase social, la condición social y las relaciones de género y sus implicaciones políticas, económicas y sociales.

Es conveniente señalar que no se puede dar por sentado que el envejecimiento involucre por sí mismo enfrentar vulnerabilidad o riesgos sin considerar cómo influyen las condiciones sociales de vida o con relación a ciertos significados sociales sobre esta edad. Si bien, institucionalmente las PAM son definidas en muchos países como grupo vulnerable, en relación con la salud o el acceso a recursos, debe considerarse que existe la posibilidad de vivir un envejecimiento saludable, con condiciones de vida más o menos satisfactorias y con mayor integración social. En ese sentido, no se puede asegurar que envejecer involucra el abandono como si fuese una condición inherente al proceso de envejecimiento, salvo que existan condiciones en que las personas puedan enfrentar ciertos riesgos o percibir que necesitan algún tipo de apoyo social.³

Ahora bien, el abandono no se limita solo a un tipo de vivencia, a aquella que tiene que ver con la posibilidad de sobrevivir o enfrentar vulnerabilidad; como veremos en este trabajo, remite a diversas posibilidades de experiencias en la vejez. En este caso, planteamos que el abandono puede vivirse por parte de diversos actores, por lo que puede hablarse de abandono familiar, de la pareja, de la comunidad, del Estado y de la sociedad. En cuanto al abandono familiar, tiene que ver con la pérdida de contacto o apoyo (y su percepción) en tres niveles: por parte de hijos e hijas, nietos o nietas, otros familiares. El abandono de la pareja o cónyuge se relaciona con la percepción o vivencia de abandono en una situación de vulnerabilidad con riesgo de enfrentar soledad, aislamiento o falta de apoyo para sobrevivir. En referencia a la comunidad, que la persona perciba que no se le toma en cuenta o se le reconoce, que no tiene una red de apoyo o que carece de mecanismos de filiación social. Cuando hablamos de abandono por parte del Estado, se refiere a la falta de apoyo por parte de éste, que se considere como sea vital ese apoyo para sobrevivir y que se perciba en riesgo ante su falta. Finalmente, hablamos de abandono de la sociedad, cuando la persona mayor percibe que no tiene reconocimiento social, se siente excluido de actividades sociales que proveen de filiación y reconocimiento (como el trabajo) o no se le atiende en sus necesidades de integración como grupo social.

De ahí que resulte necesario considerar algunos

aspectos que influyen tanto en la percepción y la vivencia de la persona mayor sobre el abandono como sobre la condición de vulnerabilidad, precariedad y riesgo que puede enfrentar al envejecer. Estos tres aspectos son claves para abordar el abandono en la vejez: la *percepción*, la *vivencia* y la *condición* de abandono. De igual manera, un aspecto relevante es que el *abandono*, en su condición, significado o vivencia, se construye en una sociedad cada vez más individualizada y consumista, en un capitalismo más deshumanizante y violento, que nos enfrenta a mayores riesgos, cuyas soluciones rebasan nuestras expectativas y posibilidades individuales (Bauman, 2004; Beck, 2002). En la sociedad capitalista actual, la gente tiene mayores posibilidades de abandonar y sentirse abandonadas, en un contexto de mayor precariedad, riesgos y vulnerabilidad. La reducción de solidaridad intergeneracional y el cambio en las redes de apoyo a nivel social, ligados a otros aspectos, se constituye así como una posible hipótesis de un futuro de abandono para las PAM.⁴

Envejecer en un contexto social de desprotección. Envejecer en un contexto de rechazo

Desde hace varios años, nos hemos planteado la reflexión acerca de las implicaciones del envejecimiento poblacional o del proceso de transición demográfica. Si bien, actualmente se observa un aumento de las PAM en México y en el mundo, con proyecciones de crecimiento significativo, poco se reflexiona sobre las implicaciones que tiene este fenómeno en la construcción social de la vejez y del envejecimiento. Dado que no existen condiciones sociales para enfrentar el envejecimiento “que se viene”, a las PAM y a la vejez se les construye como una gran amenaza. La idea principal alrededor del envejecimiento demográfico es que la sociedad no está preparada para un mundo con más personas mayores, porque la sociedad nunca ha pasado un momento de su historia donde la expectativa de vida sea tan alta y exista una presencia importante de PAM en la vida cotidiana. El aparente problema es que no se ha logrado tener claridad sobre las implicaciones de que en algún momento pueda disminuir el grupo etario de niños, por los cambios que ocurren en los índices de natalidad y la conformación de las familias, y que existan más personas mayores de 40 a 50 años.

Por ejemplo, en el año 2000, la población adulta mayor se ubicaba cerca de los 5 millones (4.768 millones), representando un 4.8% de la población total. En

ese entonces, la expectativa para el 2010 era que llegaría a casi 7 millones (Ham Chande, 2003). Entre los años 2005 y 2008, las PAM pasaron de 7.9 a 8 millones de personas, lo que mostraba una tasa de crecimiento promedio anual de 3.50%. Para el 2010, la población de PAM se estimaba en más de 10 millones (10,055,379), cuyas edades se concentraban principalmente entre los 60 y 69 años (53.2%). En el año 2014, esta población aumentó a 11,669,431 con un mayor porcentaje entre 60 y 69 años (54.3%). A su vez, en los últimos 10 años, se ha observado una mayor concentración de PAM en zonas rurales, pues en 2010 el porcentaje era de 10.1% en estas zonas en contraste con las zonas urbanas que era de 8.6% (INMUJERES, 2014). A la par, la disminución de la mortalidad infantil se redujo en más del 50% en menos de 15 años, lo que implica una ganancia en la esperanza de vida de un año por cada año calendario (CONAPO, 2014). En las proyecciones que se hacen hasta ahora del envejecimiento demográfico, se ha proyectado que, en algunos años, las PAM aumentarán mientras que la población menor de 15 años disminuirá.⁵

Ahora bien, este aumento de la población requiere mayor atención al considerar las condiciones de vida en la que se presenta en países como México en donde la pobreza es una condición para muchas PAM. Según datos proporcionados por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), entre 2010 y 2014 la población de personas mayores en situación de pobreza tuvo un incremento de 0.8 millones, pasando de 4.9 a 5.7 millones de personas, con mayor intensidad en áreas rurales, lo que mostró a más del 40% del total de las PAM en México en condición de pobreza (CONEVAL, 2016). Además, en el año 2014, más de 1 millón de personas mayores se encontraba en situación de pobreza extrema (1.1 millones) (SEDESOL, 2017). La proporción de PAM que enfrentaban alguna carencia social (vivienda, seguridad social, ingreso económico, etc.), en 2014 era de 70.2%, que si bien mostraba una disminución en comparación con el año 2010 (74.1%), resultaba significativamente alto.

En relación con el acceso a una pensión o jubilación, en los últimos 10 años la mayor parte de las PAM no han logrado acceder a este beneficio producto de su trabajo (pensión contributiva). Para el año 2014, el 28.1% de los hombres de 65 años o más y 8.5% de las mujeres de ese grupo de edad recibían los beneficios de una pensión, proporción que suele ser menor en personas en situación de pobreza.⁶ Estas y otras condiciones de vida parecen validar la idea de que el

envejecimiento demográfico será realmente un problema, al considerar que una proporción elevada no cuenta actualmente con las condiciones adecuadas para vivir, lo que hace pensar si habrá condiciones para que en el futuro puedan vivir con cierta calidad. Hasta ahora, mucho de lo que obtienen las PAM para sobrevivir es proveído por las familias, pero si éstas no están en posibilidades de apoyarles, su situación puede ser realmente vulnerable.

Si las PAM carecen de recursos suficientes para su sobrevivencia, si no tienen acceso a servicios básicos y si no cuentan con una red de apoyo, mayor es el riesgo de enfrentar dificultades que no podrán solventar por sí mismas.⁷ Así, encontramos personas que viven con sus familias o que pudieran contar con algún apoyo de tipo familiar o comunitario no lo tienen, lo que las pone en riesgo de enfrentar una situación personal que no puedan solucionar por sí mismas. Por ejemplo, en Michoacán, cerca del 40% de las PAM sufren algún tipo de abandono y alrededor de 200 mil se encuentran en pobreza alimentaria y de salud (INEGI, 2014). Estas cifras, parecen validar la idea de que el aumento de las PAM en México ha de significar un riesgo social, además que reafirman la idea de que la vejez es una edad de abandono y de falta de apoyo, lo que contribuye a formar estereotipos negativos sobre la vejez y a definirla a partir de sus carencias y no de sus posibilidades. Mucho de lo que narraban las PAM en este estudio tenía que ver con este tipo de percepciones, en las que la vejez se construye como un problema, como enfermedad, como falta de apoyo o como abandono.

“Me abandonan por viejo”: representaciones sociales sobre el abandono en la vejez

El análisis de la información obtenida en el estudio se realizó a partir de dos ejes o dimensiones principales. En primer lugar, se analizó la experiencia en la que se configuran las RS, para identificar los significados, imágenes y prácticas sociales a los que remiten dichas representaciones. En segundo lugar, se analizó la relación de la información obtenida con significados y prácticas que conforman representaciones y significados sociales ampliamente compartidos a los que recurren las PAM y que se comparten en el sentido común. Así, se identificó una relación entre el abandono y la falta de apoyo, que se configura junto al significado social de la vejez, que expresa la falta de diálogo con otros grupos sociales, que se asocia a ciertos sentimientos o emociones y que remite a la

falta de oportunidades de vida de las PAM. Ahora bien, conviene señalar que el abandono no se remite en este caso a su “definición más común”, aquella en la que se puntualiza esta situación en el momento en que una persona se vive aislada o en soledad, carente de apoyo de algún tipo, sino que incluye percepciones en las que se muestra como *una vivencia* relacionada con la falta de apoyo en la vejez, en cualquier tipo de situación que este se presente. Igualmente, las PAM refieren diversos tipos de abandono, tanto el que se vive por la familia, como por la comunidad, el Estado o la sociedad. A continuación, se muestran los resultados generales en los que se observa cómo interactúan estos elementos de significado.

El abandono como falta de apoyo de la familia al envejecer

Primordialmente, conviene señalar que el estudio mostró una relación estrecha entre el abandono y la vejez, relación que construyen a partir de su experiencia social de envejecer. Ello muestra que el abandono aporta elementos para dar sentido a vivencias de la vejez, que son explicadas o familiarizadas por el abandono, al creer que al llegar a la vejez se abandona a las PAM, por lo que cobra sentido carecer de apoyo o tener sentimientos de soledad o tristeza. Las PAM perciben al abandono como una situación o experiencia propia de su grupo social, al vincularla (anclarla) con significados relacionados con el apoyo y las interacciones al interior de las familias y hogares que deberían responder a sus necesidades de cuidado y a los cambios ocasionados por la edad, cuyo carácter negativo o desfavorable está presente en sus narraciones.

De las PAM entrevistadas, la mayoría cuenta con algún tipo de apoyo por parte de su familia, aunque sea esporádico, todas tienen hijos e hijas que les proveen de algún recurso para su sobrevivencia (dinero, alimentos, medicamentos, pago de servicios, etc.), solamente 3 casos vivían solos (2 varones y 1 mujer), la mayoría contaba con algún servicio médico o seguridad social, accedía a programas de apoyo social del gobierno (aunque fuera esporádico o no les entregaran a tiempo) y todas tenían familia extensa (nietos o nietas). Por ello, sus percepciones se sitúan en las relaciones familiares, en el apoyo emocional o en el diálogo o intercambio que pueden tener en sus hogares, familia y comunidad. Las narraciones en general se centran en describir al abandono como algo indeseable, inesperado, trágico, triste y estrechamente relacionado con la vejez. Se puede decir que el abandono fue definido como *la falta de apoyo* de la familia, la

comunidad, el Estado o la sociedad en la vejez, lo que guarda una relación estrecha con los cuidados y las expectativas de cuidado que tienen las PAM dentro de sus hogares.

La falta de apoyo por parte de la familia aparece como los contenidos (significados, imágenes y prácticas) que definen primordialmente el que una PAM pueda o no percibirse en situación de abandono o que logre definir esta experiencia. El abandono es, antes que nada, el que se vive por parte de la familia, percepción ligada fuertemente a los vínculos tradicionales, sus roles y las responsabilidades socialmente compartidas. Además, se representa como *falta de apoyo y atención*, en primer lugar, por los hijos e hijas con relación al trabajo de cuidado.

DTG: "...pues bueno, por lo que a mí me toca, a mí me han tratado bien...yo no he sufrido así, que muchas veces muchas personas grandes, si, ¿verdad? cuando ya las ven grandes, ya sufren mucho, porque no las quieren, porque las abandonan, las arrumban por allí...".

El abandono hace familiar la realidad de la vejez, la hace accesible, la justifica y le otorga un sentido a un conjunto de vivencias personales o de su grupo social (Moscovici, 2003; Ramos, 2011). Es así como la vejez es vista como una situación de abandono (o el riesgo de abandono). La "ausencia de las hijas e hijos" en sus vidas, sea real o posible, el que no puedan estar cuando les necesiten o que no les apoyen, da forma a la imagen más concreta del abandono en la vejez y sobre esta idea se configura dicha representación. El abandono no es algo que le pueda suceder solamente a las personas al envejecer, pero si lo definen a partir de esta relación. La ausencia de sus familiares toma mayor significado en cuanto a la falta de apoyo con *recursos para la sobrevivencia*. La mayoría de las PAM se asumen en una posición difícil para sobrevivir y mantener económicamente a sí mismas y a sus parejas, por los pocos recursos con que cuentan. Esta situación se percibe generalmente como una responsabilidad de los hijos, que se "desobligan" de los padres y madres en la vejez, a quienes les deben mucho de lo que son. Así lo resaltaba una mujer entrevistada, viuda, al hablar de quienes deben apoyar a las PAM cuando lo necesiten:

DACH: "Pus yo digo que los hijos, porque si los hijos vean, que ya aquella madre no tiene de donde le caiga un centavo para alimentarse o para comprarse, cuando de menos, las tortillas, pus los hijos, no digo que mucho...como ellos consideren

poder ayudar a la madre, pero si no quieren, pus tampoco no puede uno...".

El apoyo como responsabilidad de los hijos se construye por la creencia de que la familia debe corresponder con las necesidades y dificultades que enfrentan las PAM y porque se le encarga el trabajo de cuidado, de protección. Esta responsabilidad se "traduce" en la atención y el apoyo con recursos diversos para la sobrevivencia y mantenimiento de la condición de vida. Estos pueden incluir recursos simbólicos, que les ayudan a mantener su condición parental, así como recursos materiales, que sirven de apoyo para la sobrevivencia, como la alimentación, compra de medicamentos, apoyo en gastos diversos, etc. La imagen en la que se objetiva el apoyo de las hijas es en la posibilidad de recibir una *ayuda* ("ayudita", "echarle la mano", "apoyarles", "dar una ayuda", como ellos mismos dicen), más si se perciben con poca posibilidad de tener recursos suficientes para sobrevivir por cuenta propia. Tanto en hombres como en mujeres, esta "ayuda" está mediada por los roles sociales y de género que distribuyen su papel en la vida social, como el uso de los recursos con que se dispone, sus fines y objetivos, así como las necesidades que enfrentan al envejecer, que son construcciones sociales y de género.⁸

En el caso de la pareja u otros familiares como los nietos, el apoyo tiene menor importancia cuando definen el abandono en la vejez. Respecto de la pareja, la falta de apoyo es vista como una acción irresponsable y voluntaria; se vincula el matrimonio o relación de pareja a determinadas funciones (del hogar, del trabajo, de la manutención, del cuidado mutuo, de la alimentación, de la atención, entre otras) y a ciertos valores (el respeto, la responsabilidad, la confianza, entre otros). Se percibe como una experiencia negativa y que coloca a las personas en la vejez en una situación de mayor desprotección. En el caso de los nietos, los sitúan en una posición de menor peso, están vinculados sobre todo a las mujeres, que en varios casos han sido objeto de los cuidados y protección de las abuelas en el pasado en el presente. La *falta de atención o apoyo* de las familias hacia las PAM, permite explorar, aunque sea superficialmente, prácticas sociales ligadas al trabajo de cuidado en las familias.

El abandono como una experiencia de la vejez

La vejez aparece como una representación que funciona como intermediaria para construir una representación del abandono. En general, el abandono se

percibe como una situación posible en la vejez y para la mayoría, *una situación define a la otra*. Consideran que cuando “se llega a viejo” los hijos e hijas no están igual que antes en sus vidas y que su situación es algo generalmente desfavorable. Varios significados muestran esta relación entre el abandono y la vejez.

Primero, el abandono en la vejez ocurre como *una consecuencia de la edad*, porque al envejecer, la falta de apoyo de la familia se ve como una posibilidad más real. Las dificultades de diálogo que enfrentan, las expectativas sobre la atención y apoyo que tienen o la falta de oportunidades de vida, se integran, unifican y explican mediante el término *abandono*. A este lo definen con relación directa a la edad, y se reafirma, que la vejez se traduce en falta de diálogo, atención y apoyo, en todo aquello que definen como *abandono*. Segundo, el abandono aparece generalmente como *una realidad de la vejez*, al percibirla como una experiencia desfavorable en la que se carece de apoyo. El abandono se representa como una *consecuencia de envejecer* (de “ser viejo”), vinculado a su identidad de personas mayores. Aquí interactúan dos percepciones claves: una en la que el abandono constituye, casi bajo una lógica de causa-efecto, el resultado de llegar a la vejez; otra, en la que el abandono es en sí mismo *la vejez*. Tercero, esta relación se conforma por la idea de que el abandono se construye como *una perspectiva de futuro para las personas mayores* que en algún momento de sus vidas puede ocurrir, porque pueden enfrentar una situación de salud, económica o familiar que lo provoque. Por ejemplo, estar en una situación de incapacidad que les impida mantener la misma condición de vida, lo que les hace pensar que el abandono es un riesgo latente, que se configura como un futuro posible: no saber si los hijos les cuidarán, no saber si alguien verá por ellos, no saber qué pasará.

DAR: “...pues mira, de lo del abandono yo pienso esto, pues porque la familia que se fue, lo abandonaron a uno, lo abandonaron en su tierra y uno se siente abandonado aquí, solo, porque ya está viejo, y se siente solito porque ya no, no hay familia, ya no hay a quien decir, ya no hay a quien mandar y decirle me duele aquí, me duele allá y ni quien lo saque por ahí, ni quien lo saque ya por ahí a pasear, ni nada de eso, y pus’ aquí se siente uno encerrado y tristeando, y nomás pensando cosas...”.

La vejez actúa como *una forma de explicar el abandono*, y viceversa. Ambas se traducen en imágenes y significados específicos, en explicaciones casi lógicas, donde *el abandono es la vejez y la vejez es el abandono*.

El abandono como falta de apoyo social: la comunidad, el Estado, la sociedad

El abandono se define, en complemento, como la falta de apoyo de la sociedad. A las personas entrevistadas se les preguntó si la sociedad debía responder a sus necesidades, si el Estado debía atender o apoyarles, si los jóvenes debían apoyar de alguna manera o si alguien más, en su comunidad, estaba obligado a ello. Todas las PAM consideraron que la sociedad debe apoyar a las personas al envejecer y, ante la pregunta de ¿quiénes?, se remitían al Estado (“gobierno”) de dónde esperan “recibir alguna ayuda”, manifestada con imágenes muy concretas: dinero, alimentos, medicinas, trabajo. La idea de que los demás (comunidad, Estado, sociedad) no ofrecían oportunidades estaba relacionada con la percepción de que no existía quien pudiera apoyarles.

Cuando se les preguntó sobre quiénes deberían apoyar a las personas mayores que están abandonadas la respuesta era contundente: los “hijos” o el “gobierno”. No reconocían algunas otras oportunidades de apoyo en grupos diferentes o que existan otras organizaciones políticas o sociales que atiendan a sus demandas. Los “asilos” fueron de las pocas opciones que consideraban, como una forma de atención o de apoyo, pero no la mejor o la más deseada. Más allá, no percibían posibilidades de encontrar otro tipo de apoyo. Igualmente, se indagó sobre el tipo de oportunidades de vida que percibían tener al envejecer, sobre las posibilidades de distracción y uso de tiempo libre, sobre las ventajas de esta edad; no obstante, las respuestas se redujeron a ver de forma poco clara y generalmente despersonalizada cualquier oportunidad de mejorar o mantener una condición de vida actual o anterior.

DFL: “...si, platico con los vecinos...me salgo a platicar con ellos pues agarramos y nos reímos... me salgo a ver pasar los carros, a ver pasar a la gente...si, a veces pasa la gente y se pone a platicar conmigo, ahí en la calle...”.

El abandono y los sentimientos: de la tristeza a la soledad

Finalmente, conviene resaltar que el abandono implicaba un conjunto de sentimientos que facilitaban su configuración y que se expresaban definiéndolo como una situación triste y “fea”. La tristeza, el sentimiento de soledad, el coraje, el sufrimiento, son algunos que aparecen con mayor presencia en los relatos de las personas entrevistadas. Sin embargo, la aparición de estos sentimientos no da cuenta de definiciones concretas y objetivadas claramente. Se remite a

explicaciones de las PAM que parten de vivencias o de sus percepciones del envejecimiento. El abandono se representa como una experiencia “triste”, pues las experiencias se unifican y se perciben llenas de tristeza. Esta aparece como el sentimiento más frecuente, y se conforma como un resultado (y explicación) de la falta de apoyo. Especialmente las mujeres manifestaron esta percepción, al señalar que era triste no tener apoyo, que los hijos no estuvieran como parte de su red, que no les dieran atención necesaria. El abandono se relaciona con un sentimiento de soledad y de tristeza, que otorgan una imagen (vivencia afectiva) al abandono, donde el dolor y las ganas de llorar aparecen como la objetivación más clara. Este sentimiento de soledad depende de la relación y del contacto, de la atención y el diálogo con sus familias o la comunidad. A través de palabras como “duro”, “feo”, “sufriamiento” se define al abandono como a la vejez como una experiencia triste y “dura”, por una imagen del abandono por sus familias.

DFL: “...me siento muy mal porque estoy solita, ya a esta edad... a veces me dan ganas de llorar... (mis hijos) sí vienen pero no muy seguido... pues ellos no pueden, ya tienen sus obligaciones... pues han de decir “ya no sirve”... (yo) no les digo nada, uno de ellos quiere llevarme para su casa pero yo les digo que no, que mejor solita... pues ¿cómo me voy a ir a arrimar allá?...”.

Conclusiones: hacia una definición del abandono en la vejez

A partir de lo antes descrito, consideramos necesario que el tema del abandono en la vejez pueda ser explorado con mayor profundidad y desde múltiples perspectivas que permitan delimitarlo más claramente para generar conocimientos que puedan resultar de utilidad en la atención de las personas adultas mayores en México. En algunos estudios se ha abordado principalmente a partir del abandono físico y la falta de recursos para la sobrevivencia de las PAM y en relación con temas como la vulnerabilidad, la marginación, el riesgo de padecer enfermedades o recibir malos tratos por parte de la familia (Vidal y Clemente, 1999; Fuentes y García, 2003; Cardoso, Mekías, Macías y Hernández, 2004; Tabueña, 2006; Ruiz y Hernández, 2009; Fuentes y Castillo, 2016; Giraldo, 2019). Sin embargo, puede resultar de utilidad incorporar el punto de vista de las personas mayores en la construcción del abandono en términos materiales, pero también en términos psicológicos y sociales. Si bien

el abandono puede analizarse como una forma de maltrato o como una situación de riesgo, debemos considerar el papel que tienen las expectativas de cuidado, la percepción del envejecimiento o el papel de la familia en la vejez al considerar las características del abandono. Explorar las dimensiones del abandono, tipificarlo y clasificarlo en su diversidad de experiencias constituye una necesidad actual, en un momento en que las experiencias de vida de las PAM son más diversas y complejas.

Por ello, hay que reconocer que el abandono tiene varias dimensiones, quizás evidentes u obvias. Una dimensión física (que involucra el abandonar físicamente en algún espacio con riesgo o en situación vulnerable); una dimensión psicológica, relacionada con el impacto emocional del abandono en quien lo vive o en relación con el significado que tiene para su identidad personal; una dimensión social, vinculada con la posibilidad de percibirse en riesgo, vulnerable, sin apoyo, sin atención ante condiciones precarias de vida. En este estudio, observamos que, en la medida en que una persona mayor se percibe vulnerable o desprotegida, necesitada e incapaz de valerse por sí misma, el abandono tiene mayor sentido, por lo menos, cuando se está en condiciones de hacer una valoración. Ahora bien, esto ocurre porque el abandono no es estrictamente una experiencia individual, porque resulta de un contexto social de significados sobre la vejez, el cuidado, la familia, la salud, etc., que interactúan dialécticamente para darle forma. Ello hace que, envejecer en el abandono, de cualquier tipo, se constituya como una experiencia psicosocial que impacta en la identidad de las personas.

Si bien esta investigación no se centra en el abandono físico o material, lo que puede ser uno de sus principales límites, podemos afirmar que varias de las PAM entrevistadas se encuentran en situación de abandono, definido a nivel psicosocial, que toma en cuenta la falta de apoyo, atención y diálogo en sus espacios inmediatos de interacción (familia y comunidad). Este trabajo, nos lleva a reflexionar si las PAM pueden sentirse abandonadas, no solamente físicamente, sino psicosocialmente, en términos de apoyo, cuidado, acompañamiento, integración social y diálogo intergeneracional.

Notas

1 La elección de la colonia Santiaguito, fue por la presencia constante de PAM, por ser una colonia que presentaba índices de pobreza, tenía más de 30

- años de haberse formado a partir de la migración de personas de comunidades rurales cercanas a la capital del estado de Michoacán. Es una colonia representativa de la ciudad y cuenta con una historia presente en la memoria colectiva de la ciudad.
- 2 Fue un muestreo de tipo intencional. La muestra se conformó de 30 personas (15 varones y 15 mujeres) mayores de 60 años. El rango de edad estuvo entre los 60 a 80 años de edad. De las personas participantes, 16 personas estaban casadas al momento del estudio, 11 se encontraban viudas o viudos y 2 eran personas solteras. Todas las personas tenían más de 15 años de vivir en la colonia Santiaguito, entre las cuales 9 habían vivido más de 50 años en el área. De la muestra, 30 personas respondieron el cuestionario de asociación libre, 20 personas participaron en las entrevistas (10 mujeres y 10 hombres) y 9 personas participaron en las entrevistas grupales. En total se entrevistaron a más de 50 personas con ambas técnicas (entrevistas y grupos de discusión) pero solamente se consideraron los casos señalados.
 - 3 Existe la idea, en el imaginario social, que las PAM son abandonadas comúnmente en los asilos u hogares para personas mayores. Sin embargo, muchas de ellas reciben mayor atención y cuidado que el que podrían recibir en el espacio doméstico. Socialmente, se espera que las familias provean el cuidado de una persona mayor y que al no proveerlo o no cumplir con dicha obligación moral o legal, las personas enfrentan abandono. Sin embargo, no es algo que pueda generalizarse fácilmente, por la diversidad de experiencias en la vejez al interior de los hogares.
 - 4 En el caso de las PAM, han sido consideradas en condición vulnerable, tal como lo señalan autores como Esping-Andersen y Palier (2010), quienes consideran a la vejez como un riesgo social.
 - 5 En el caso del estado de Michoacán, se ha observado este proceso de envejecimiento y transición demográfica. En 2005 había 357,275 PAM, mientras que en 2010 aumentó a 439,127; para 2015, esta población llegó a 513,582 en el estado. De este porcentaje, el 46.75% son varones y el 53.25% son mujeres (CONAPO, 2014).
 - 6 En años recientes, contar con una pensión universal ha logrado proveer de un ingreso a muchas PAM que no contaban con este beneficio, pero el recurso obtenido ha resultado limitado para satisfacer adecuadamente sus necesidades vitales. Muchas PAM tienen que recurrir a apoyos económicos y en especie de sus redes de apoyo familiar, para no enfrentar una situación de mayor vulnerabilidad o completa desprotección.
 - 7 Más difícil puede resultar para las PAM que viven solas (en Michoacán un 4.3% son varones mientras que un 6.9% son mujeres) o para quienes están en situación de calle (en México, 15.5 PAM por cada 100 mil y en Michoacán, 25.5 por cada 100 mil) (INEGI, 2014).
 - 8 La falta de apoyo de los hijos e hijas se manifiesta en otros ámbitos de su vida como el de la salud, que les resulta relevante, lo cual parece corresponder con dos visiones respecto de la situación de la vejez y de los cambios físicos que enfrentan. En primer lugar, el que se perciban como sujetos de enfermedad o incapacidad. En segundo lugar, estar en contacto con experiencias de personas mayores cercanas, enfermas y envejecidas, que carecen de apoyo de sus familiares ante una enfermedad, lo que les hace creer que es un riesgo latente para ellas.

Referencias

- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: FCE.
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Cardoso, O., Mekías, N., Macías, J. y Hernández, F. (2004). Caracterización del maltrato en el anciano. *AMC*, Vol. 8, número 1, enero-febrero, pp. 1-9.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2016). *Informe de pobreza en México*. México: CONEVAL.
- Consejo Nacional de Población (CONAPO) (2014). *Dinámica demográfica 1990-2010 y proyecciones de población 2010-2030*. En: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/63906/16_Cuadernillo_Michoacan.compressed.pdf
- Esping-Andersen, G. y Palier, B. (2010). *Los tres grandes retos del Estado del bienestar*. Barcelona: Ariel.
- Feliz, C. y Hernández, M. (2009). El abandono del adulto mayor como manifestación de violencia intrafamiliar. *Archivos en medicina familiar*, vol. 11, número 4, pp. 147-149.
- Fuentes, M. I. y García, A. (2003). Causas sociales que originan sentimientos de abandono en el adulto mayor. *Revista del Hospital General "La Quebrada"*, vol. 2, número 1, pp. 25-29.
- Fuentes, G. y Flores, F. (2016). La indigencia de adultos mayores como consecuencia del abandono en el Estado de México. *Papeles de población*, 87, pp. 161-181.
- Gergen, K. y Gergen, M. (2000). The New Aging: Self Construction and Social Values. En: K. W. Schaie, K. W. (Ed.) (2000). *Social Structures and Aging*. New York: Springer.
- Giraldo, L. (2019). Maltrato en la vejez: caracterización y prevalencia en la población mexicana. *Notas de población*, 109, pp. 119-146.
- Ham Chande, R. (2003). *Envejecimiento en México*. México: Colegio de la Frontera Norte.
- Huenchuan, S. (2011). *Los derechos de las personas mayores. Materiales de estudio y divulgación*. Módulo 1. Hacia un

- cambio de paradigma sobre el envejecimiento y la vejez. Chile: CEPAL, UNFPA y Asdi.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2008). Estadísticas a propósito del día internacional de las personas de edad (adultos mayores). Datos Nacionales. Revisado en: <https://www.inegi.org.mx/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2018). Estadísticas a propósito del día internacional de las personas de edad (adultos mayores). Datos Nacionales. Revisado en: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2018/edad2018_nal.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2018). *Perfil sociodemográfico de adultos mayores*. México: INEGI.
- Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) (2015). Situación de las personas adultas mayores en México. Revisado en: http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/101243_1.pdf
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II: Pensamiento y vida social*. pp. 469-494. Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S. (1984). *Psicología social II*. Buenos Aires: Paidós.
- Moscovici, S. (1984). The Phenomenon of Social Representations. En: Moscovici, S. y Farr, R. (1984). *Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moscovici, S. (2003). Notas hacia una descripción de la representación social. *Revista Internacional de Psicología Social*, Volumen 1, Número 2, enero-junio, pp. 67-118.
- Ramos, J. (2011). Representaciones sociales: una perspectiva sobre la sociedad pensante. En: Ovejero, A. y Ramos, J. (Coords.) (2011). *Psicología Social Crítica*. Madrid: Biblioteca Nueva-UAQ-UMSNH.
- Ramos, J., Meza, A., Maldonado, I., Ortega, P. y Hernández, T. (2009). Aportes para una conceptualización de la vejez. En: *Revista Educación y Desarrollo*, Número 11, octubre-diciembre, pp. 47-56.
- Ramos, J. (2009). *El abandono y la vejez: un estudio de representaciones sociales en personas mayores de 60 años de la ciudad de Morelia*. Tesis para obtener el grado de Maestría en Psicología Social. Querétaro, Universidad Autónoma de Querétaro, 2009.
- Ramos, J., Meza, A. y Flores, J. (2016). El significado del envejecimiento. Una aproximación a la psicología social de la vejez. En: Santana, R. y Aguayo, A. (2016). *Retratos psicosociales de la realidad*. Guadalajara: Universidad Enrique Díaz de León.
- Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) (2017). *Análisis prospectivo de la población de 60 años de edad en adelante*. Revisado en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/201801/An_lisis_prospectivo_de_la_poblacion_de_60_aos_en_adelante.pdf
- Tabueña, M. (2006). Los malos tratos y vejez: un enfoque psicosocial. *Intervención psicosocial*, vol. 15, número 3, pp. 275-292.
- Víctor, C., Scambler, S. and Bond, J. (2009). *The Social World of Older People*. Glasgow: McGraw-Hill.
- Vidal, M. A. y Clemente, M. (1999). Familia y tercera edad: variables predictoras del abandono en el anciano. *Estudios Interdisciplinarios Envelhec*, vol. 2, pp. 49-65.

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



1. La *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 y disciplinas afines.

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 2013 o superior). La vía preferencial para esta comunicación será el correo electrónico en forma de archivo adjunto (attachment) en la dirección electrónica que aparece en la página legal.

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 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 en un plazo razonable, 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 evaluadores externos (*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, estableciendo claramente el orden de autoría.

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, sus teléfonos 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 for-

mato correspondiente será enviado al autor principal por correo electrónico en respuesta a la primera comunicación (punto 4).

7. Los gráficos, figuras y tablas deberán ser en blanco y negro y realizarse con la calidad suficiente para su reproducción directa y sin errores. Se incluirán en el cuerpo del texto (archivo), así como en archivos aparte, indicando con claridad dónde deben insertarse. En el envío deben incluirse los archivos con los datos y gráficos de las tablas en Excel a fin de facilitar cualquier posible corrección. El número de ilustraciones (tablas, cuadros y figuras) no deberá exceder de diez. Por cuestiones de diseño, se sugiere utilizar preferentemente cuadros en lugar de figuras o gráficos para comunicar la información en los casos en que así pueda hacerse. Los cuadros 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 cuadros 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 y el diseño gráfico de la revista.

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 entre 5 y 7 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: Las citas y referencias bibliográficas deberán registrarse en el manuscrito en el estilo APA (*American Psychological Association*, sexta edición), e incluirse en el archivo haciendo uso de la herramienta de Referencias del programa Word. Todos los trabajos citados deben aparecer en la lista de referencias y viceversa, con los datos completos y correctamente ubicados según la fuente de información (libro, capítulo de libro, artículo, etc.). Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias por orden alfabético de autores.

11. Toda colaboración estará subdividida por el autor en secciones, y si es pertinente, con los correspondientes títulos y subtítulos. La redacción se reserva la inclusión o modificación de títulos, subtítulos, ladiellos, etc., por motivos editoriales, 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 para su aceptación.

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 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 y de las consideraciones derivadas del proceso de evaluación. La revista se reserva el derecho de revisar los manuscritos a través de software especializado en comprobación de originalidad por monitoreo al azar o en caso de duda razonable.