

# Revista de EDUCACIÓN y DESARROLLO

Centro Universitario de Ciencias de la Salud  
Universidad de Guadalajara

Número 7 / Octubre-diciembre de 2007

ISSN: 1665-3572

■ Herramientas para la investigación

■ Desempeño académico y conductas de riesgo en adolescentes

■ Factores de reprobación en los alumnos del Centro Universitario de Ciencias de la Salud

■ Educación física, cultura física y actividad física: una reflexión

■ Evaluación del Inventario de Respuestas de Afrontamiento de Moos para adolescentes

■ Aproximaciones al objeto de estudio en la investigación

■ Promoción de la salud oral a través del teatro guiñol

■ Problemas de redacción en estudiantes de nivel superior



■ **Reseña**

Repensar al docente desde la capacitación

Revista de Educación y Desarrollo ■ Número 7 ■ Octubre-diciembre 2007



\$40.00

## UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Mtro. Carlos Jorge Briseño Torres  
*Rector General*

Mtro. Gabriel Torres Espinoza  
*Vicerrector Ejecutivo*

Lic. Alfredo Peña Ramos  
*Secretario General*

## CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA SALUD

Mtro. Víctor Manuel Ramírez Anguiano  
*Rector*

Mtro. Rogelio Zambrano Guzmán  
*Secretario Académico*

Mtro. Vicente Teófilo Muñoz Fernández  
*Secretario Administrativo*

### Comité científico editorial:

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

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

# Revista de EDUCACIÓN y DESARROLLO

Centro Universitario de Ciencias de la Salud UdeG  
Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo  
Número 7 / Octubre-diciembre 2007. ISSN: 1665-3572

## DIRECTORIO

**Director y editor general:**  
Baudelio Lara García

**Mesa de redacción:**  
Fabiola de Santos Ávila  
Raúl Romero Esquivel  
Jorge Martínez Casillas

**Asesor editorial:**  
Juan Pablo Fajardo Gallardo



La *Revista de Educación y Desarrollo* publica artículos científicos que constituyan informes de investigación, revisiones críticas, ensayos teóricos y reseñas bibliográficas referidos a cualquier ámbito de la educación para la salud, la psicología educativa y, en general, las ciencias de la educación. Los trabajos deberán ser originales, inéditos y no estar simultáneamente sometidos a un proceso de dictaminación por parte de otra revista. Reserva de derecho al uso exclusivo del título: 04-2002-062713040000-01. ISSN: 1665-3572.

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

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

Diseño y diagramación: Cuauhtémoc Vite, ViteArte.  
Impresión: Tip's Gráficos, S. a. de C. V.  
Tiraje: 1000 ejemplares.

# Contenido / Summary

---

<b>Presentación</b>	<b>3</b>
<b>Artículos originales:</b>	
✍ <b>Desempeño académico y conductas de riesgo en adolescentes</b> <i>[Academic performance and risk behavior in adolescents]</i> Jorge Raúl Palacios Delgado, Patricia Andrade Palos	<b>5</b>
✍ <b>Factores de reprobación en los alumnos del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara</b> <i>[Factors of failing of the students of the University Center of Health Sciences of the University of Guadalajara]</i> Gonzalo Nava Bustos, Patricia Rodríguez Roldán, Rogelio Zambrano Guzmán	<b>17</b>
✍ <b>El debate necesario entre la educación física, la cultura física y la actividad física: una reflexión para la formación profesional del estudiante</b> <i>[The necessary controversy between physical education, physical culture and physical activity: A reflection for the training professional of the student]</i> Pedro Reynaga Estrada, Juan López-Taylor, Martín F. González Villalobos, André M. Miranda Campos	<b>27</b>
✍ <b>Evaluación psicométrica del Inventario de Respuestas de Afrontamiento de Moos para adolescentes (CRI-Y Form), en una muestra mexicana</b> <i>[Psychometric evaluation of Coping Response Inventory of Moos for adolescents (CRI-Y), in a mexican sample]</i> Alma Vallejo Casarín, Jesús Rafael Osorno Munguía, Teresa de Jesús Mazadiego Infante, Beatriz Segura Celis-Ochoa	<b>35</b>
✍ <b>El objeto de estudio en la investigación. Diversas aproximaciones</b> <i>[The research object in the inquiry process. Several approaches]</i> Silvia Domínguez Gutiérrez	<b>41</b>
✍ <b>Promoción de la salud oral a través del teatro guiñol</b> <i>[Promotion of the oral health through the puppet theatre]</i> Guadalupe Aldrete Rodríguez, Patricia Lorelei Mendoza Roaf, Carolina Aranda Beltrán, María Berenice Pérez Reyes, María Guadalupe Galván Salcedo	<b>51</b>
✍ <b>Tiempo psicológico y desarrollo: un análisis metateórico</b> <i>[Psychological time and development: a meta theoretical analysis]</i> Baudelio Lara García, Martín Acosta Fernández, Martha Patricia Ortega Medellín	<b>57</b>
✍ <b>Los problemas del estudiante universitario con la redacción. Un estudio de caso en los niveles de licenciatura y de maestría</b> <i>[Problems of university students with writing. A case study in the masters and degree levels]</i> Gilberto Fregoso Peralta	<b>69</b>
✍ <b>Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos</b> <i>[Levels of stress and academic performance in Psychology students of the University of Los Altos]</i> Juan Francisco Caldera Montes y Blanca Estela Pulido Castro	<b>77</b>
<b>Reseña</b> Repensar al docente desde la capacitación	<b>83</b>
<b>En portada</b> Nic Hess	<b>84</b>

# Presentación

---

**E**n esta séptima entrega de la *Revista de Educación y Desarrollo*, el conjunto de trabajos que presentamos tiene como común denominador el análisis de diversos tópicos psicológicos y educativos en poblaciones estudiantiles. Jorge Raúl Palacios y Patricia Andrade nos presentan un interesante trabajo sobre las diferencias en las conductas de riesgo (consumo de alcohol, tabaco y drogas, conducta sexual, intento de suicidio y conducta antisocial) de adolescentes con alto y bajo desempeño académico, estudio en el que participaron mil jóvenes estudiantes de bachillerato.

Nava, Rodríguez y Zambrano presentan los resultados preliminares de un estudio realizado en 8 carreras de pregrado del Centro Universitario de Ciencias de la Salud acerca de los factores de reprobación en alumnos durante dos ciclos escolares continuos.

Reynaga y colaboradores exponen un ensayo comparativo entre los conceptos de educación física, cultura física y actividad física y su relación con la formación profesional en estas áreas.

Vallejo y colaboradores presentan los resultados de la evaluación psicométrica del Inventario de Respuestas de Afrontamiento de Moos para adolescentes (CRI-Y Form), en una muestra mexicana.

Guadalupe Aldrete evalúa la utilización del teatro guiñol como estrategia didáctica en la prevención en salud oral en escolares del nivel primario.

Dos ensayos abordan cuestiones de interés conceptual. Silvia Domínguez analiza diversas aproximaciones acerca de la categoría objeto de estudio en el proceso de investigación. Por su parte, Lara, Acosta y Ortega Medellín presentan un análisis metateórico de los conceptos de tiempo psicológico y desarrollo utilizando el procedimiento propuesto por Stephen Kemmis aplicado a dos corrientes psicológicas: la epistemología genética de Jean Piaget y la teoría sociocultural de Lev S. Vigotsky.

Gilberto Fregoso realiza un estudio de caso en los niveles de licenciatura y maestría de los problemas más frecuentes en tareas de redacción y propone algunas estrategias correctivas.

Por último, Caldera Montes y Pulido Castro evalúan la correlación entre niveles de estrés y rendimiento académico en los estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de los Altos.



# Desempeño académico y conductas de riesgo en adolescentes

JORGE RAÚL PALACIOS DELGADO, PATRICIA ANDRADE PALOS<sup>1</sup>



## Resumen

El objetivo de esta investigación fue conocer las diferencias en las conductas de riesgo (consumo de alcohol, tabaco y drogas, conducta sexual, intento de suicidio y conducta antisocial) de adolescentes con alto y bajo desempeño académico. Participaron en el estudio 1000 jóvenes estudiantes de bachillerato, 485 hombres y 515 mujeres, con un rango de edad entre 14 y 22 años. Para medir el desempeño académico se consideró el promedio académico, el número de materias reprobadas y ser alumno regular. Las conductas de riesgo se midieron a través de instrumentos que han sido probados en estudios previos con población mexicana. Los resultados mostraron que existen diferencias significativas entre los adolescentes con alto y bajo desempeño escolar, es decir, los adolescentes con bajo desempeño académico presentan más conductas de riesgo (consumo de sustancias adictivas, relaciones sexuales, intento de suicidio y conducta antisocial) en comparación con los jóvenes de alto desempeño escolar.

*Descriptores:* Desempeño académico, conductas de riesgo, adolescentes.

## Academic performance and risk behavior in adolescents

### Abstract

The objective of this research was determinate the differences in behavior risk (addictive behaviors, sexual behavior, suicide attempt and antisocial behavior) between adolescents with high and low academic performance. The sample studied was formed by 1000 teenagers between 14 and 22 years old, 485 males and 515 females, students of public high schools. Has been used a measure the academic performance and many instruments for evaluating different risk behavior for this study. The results indicated differences in risk behavior of adolescents with high and low academic performance.

*Key Words:* Academic performance, risk behavior, adolescents.

Artículo recibido el 7/05/2007  
Artículo aceptado el 3/08/2007  
Conflicto de interés no declarado

<sup>1</sup> Profesores investigadores de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México. [kobuj@yahoo.com.mx](mailto:kobuj@yahoo.com.mx).

## Introducción

El concepto de desempeño académico ha sido discutido por varios autores (Ver González, 2002, para una revisión más amplia) y sus definiciones pueden ser clasificadas en dos grandes grupos: las que consideran al desempeño/rendimiento como sinónimo de aprovechamiento y las que hacen una clara distinción entre ambos conceptos. El desempeño puede ser expresado por medio de la calificación asignada por el profesor o el promedio obtenido por el alumno. También se considera que el promedio resume el rendimiento escolar.

Los problemas académicos como el bajo rendimiento académico, el bajo logro escolar, el fracaso escolar y la deserción académica, son de interés para padres, maestros y profesionales en el campo educativo. Sikorski (1996) señala que el bajo desempeño académico y el fracaso escolar son considerados elementos en donde se observa una gran pérdida de potencial, por lo que se les supone como un riesgo debido a las consecuencias adversas en el desarrollo de la vida, especialmente en áreas con las cuales se relaciona como es la salud física y mental, desórdenes de conducta, el embarazo adolescente, el consumo de sustancias adictivas, la delincuencia y el desempleo. Para autores como Frías, López y Díaz (2003) la escuela es el lugar en donde los jóvenes adquieren conocimientos, pero también es el escenario en donde se exponen a variadas normas sociales, reglas y costumbres de su comunidad.

Las dificultades académicas tienen una etiología compleja con múltiples factores que incluyen características estructurales del sistema educativo, la interacción de factores individuales y del desarrollo, factores económicos, socioculturales y familiares, factores externos (presión del grupo de pares) o factores escolares, los cuales contribuyen a que los adolescentes manifiesten problemas escolares (Florenzano 1998; Sikorski, 1996). En este contexto, los síntomas del fracaso escolar, pueden reflejar conflictos internos o externos para el individuo. Los problemas escolares se pueden explorar de forma individual, así como en relación con la estructura educativa de cada país (Sikorski, 1996).

Los problemas de adaptación escolar se asocian con varias conductas de riesgo (Dryfoos, 1990; Florenzano 1998; Gruber, 2001). Un pobre desempeño escolar durante la infancia se asocia con conductas de riesgo tiempo después (Kaplan, Zabkiewicz, Mcp-

hee, Nguyen, GREGORICH, Disogra, Milton y Jenkins, 2003). Los problemas escolares, como el fracaso escolar, más que un evento específico, constituyen un proceso; es decir, un adolescente que inicia el consumo de sustancias, a la vez puede tener su primera relación sexual o quebrantar la ley, indicando que son los mismos adolescentes los que consumen drogas, que los que tienen actividad sexual precoz, los que presentan conductas sociales desviadas y los que tienen bajo rendimiento académico (Donovan y Jessor, 1985; Florenzano 1998).

Diversas investigaciones reportan la importancia que tiene el estudio de las conductas de riesgo tales como el consumo de sustancias adictivas, las relaciones sexuales desprotegidas, el intento de suicidio o la conducta antisocial y delictiva (Andrade, 2002; Ary, Duncan, Biglan, Metzler, Noell y Smolkowski, 1999; Jessor, Turbin y Costa, 1998; Schonfield, Pattison, Hill y Borland, 2003). La evidencia encontrada en México, muestra que son conductas que se han convertido en un problema de salud pública (Fleiz, Villatoro, Medina-Mora, Alcántar, Navarro, y Blanco, 1999; González-Forteza, Villatoro, Alcanzar, Medina-Mora, Fleiz, Bermúdez y Amador, 2002; Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI], 1999; 2005; Juárez, Villatoro, Gutiérrez, Fleiz y Medina-Mora, 2005; Villatoro, Medina-Mora, Hernández, Fleiz, Amador y Bermúdez, 2005).

La literatura internacional señala que existen una serie de factores protectores en la vida de los adolescentes que pueden ayudarles a tener éxito y desarrollarse como adultos responsables (Kosttelecky, 2005); asimismo, estos factores evitan que los jóvenes se involucren en conductas que afecten su salud (por ejemplo, el consumo de alcohol, tabaco y drogas) (Diego, Field y Sanders, 2003; Jessor, 1998; Sikorski, 1996). Entre los factores que protegen al adolescente para que no presenten este tipo de conductas, se pueden señalar las relaciones positivas del adolescente con su familia (Meschke, Bartholomae y Zentall, 2002); el desempeño académico (Diego *et al.*, 2003; Jessor *et al.*, 1998) o el logro académico, estos últimos dos factores se consideran importantes factores protectores para evitar el consumo de sustancias en jóvenes (Diego *et al.*, 2003). Asimismo, se han identificado algunos factores que afectan la participación de los adolescentes en conductas saludables, de los cuales se puede destacar un bajo desempeño escolar (Jessor *et al.*, 1998), el fracaso escolar (Sikorski, 1996) y una pobre participación en actividades extracurriculares (Kaplan *et al.*, 2003).

Diversos estudios muestran la relación que las dificultades académicas tienen con varias conductas de riesgo; por ejemplo, el consumo de sustancias adictivas en adolescentes se asocia con consecuencias negativas que incluyen problemas emocionales, de salud, laborales y escolares (DIEGO *et al.*, 2003). Tener bajas aspiraciones académicas y un pobre rendimiento escolar se relacionan con conductas como el consumo de tabaco (Kaplan *et al.*, 2003); el bajo logro académico predice el consumo de alcohol, no siendo así para la marihuana y otras drogas (Kosttelecky, 2005).

Los jóvenes con baja conexión escolar, bajas aspiraciones académicas y un promedio escolar bajo tuvieron mayor probabilidad de iniciarse en el consumo de tabaco (Carvajal y Granillo, 2006). Asimismo los adolescentes que consumen alcohol y tabaco tienen un menor desempeño académico (Martínez, Robles y Trujillo, 2001). Por su parte Kaplan *et al.* (2003) reportaron que involucrarse en actividades extraacadémicas, se relacionó negativamente con presentar conductas de riesgo en mujeres. Los adolescentes con bajo promedio escolar tienen mayor probabilidad de ser fumadores continuos que los adolescentes con un mayor promedio escolar. Del mismo modo, en los hombres con mejores calificaciones el riesgo de involucrarse en ciertas conductas que afecten su salud disminuye. Autores como Diego *et al.* (2003) encontraron que un mayor compromiso escolar y un mayor logro académico en los adolescentes son factores protectores del consumo de sustancias adictivas y señalan que los adolescentes con bajo promedio escolar, tienen mayor probabilidad de consumir tabaco, alcohol, marihuana y cocaína.

Espada, Méndez, Griffin y Botvin (2003) señalan que es complejo determinar cuándo el consumo de alcohol resulta problemático por los múltiples factores que lo causan. Entre las principales consecuencias negativas que pueden padecer los adolescentes se encuentran los problemas escolares, ya que el consumo de alcohol repercute directamente en el rendimiento escolar; sin embargo, Kaplan *et al.* (2003) señalan que no es posible determinar la relación de causa efecto existente entre las conductas que comprometen la salud de los adolescentes y los problemas académicos.

Para el caso de la conducta sexual, Chewing, Douglas, Kokotailo, La Court, Clair, SPEC y Wilson (2001) encontraron que los adolescentes que no han tenido relaciones sexuales reportan mayor orientación escolar y mejor desempeño académico. El uso de anticonceptivos, incluyendo el uso del condón, no

se relacionó con el logro académico; sin embargo, un logro académico alto fue un factor protector. Pasche-Orlow, Clarke, Herbert, Ray y Stein (2005) encontraron que tener un nivel educativo bajo y problemas con el consumo de alcohol, fueron cada uno asociados con el riesgo conductual de adquirir VIH. Adicionalmente reportaron que un grado académico alto, se relacionó significativamente con un bajo riesgo de contraer VIH. Por último, agregan que muchas de las razones por las cuales las personas presentan un abandono escolar temprano, se relacionan con la conducta sexual de riesgo o con el consumo de drogas, es decir, la adicción y una actividad sexual desprotegida o no planeada en el caso de las mujeres, son causas de abandono de la escuela a una edad más temprana. En el caso de mujeres jóvenes, la salida de la escuela favorece el contacto y las interacciones sociales con hombres mayores.

Con respecto al intento de suicidio y su relación con el desempeño académico, la evidencia muestra características un poco diferentes en relación con las conductas de riesgo antes señaladas. Existen pocos estudios que examinen la asociación intento de suicidio y desempeño académico; sin embargo, los problemas académicos forman parte de los eventos estresantes en el intento de suicidio (Beautrais, 1998; Spirito, Overholser y Vinnick, 1995), por ejemplo, la presión al logro aumenta el riesgo de intento de suicidio en los adolescentes. En este sentido Vanatta (1996) estudió algunos factores de riesgo relacionados con el intento de suicidio en adolescentes hombres y mujeres, entre los cuales incluyó las dificultades académicas y la mala conducta escolar. La autora encontró que la mala conducta escolar es un predictor del intento de suicidio para hombres y mujeres, además señaló que las dificultades académicas predicen el intento de suicidio sólo en los hombres.

Por otra parte, se ha relacionado a la conducta antisocial con bajos puntajes en habilidades cognitivas y un menor logro académico. Las deficiencias cognitivas interfieren con el desempeño académico, siendo factores de riesgo para el comportamiento antisocial en la adolescencia o de forma persistente en la vida, es decir, que los niños y adolescentes que no desarrollan adecuadas habilidades cognitivas obtendrán un bajo logro escolar o fracaso académico y por tanto tendrán mayor probabilidad de presentar conducta antisocial (Moffit, 1993; Moffit, Lynam y Silva, 1994).

Wiesner y Silbereisen (2003) estudiaron la trayectoria de la delincuencia juvenil y encontraron que el



bajo logro escolar predice altos puntajes de conducta delictiva. Asimismo, un bajo rendimiento académico influye consistentemente en la agresión del adolescente (Swaim, Henry y Kelly, 2006). De igual forma, un menor apego a la escuela y presentar fracaso escolar están vinculados con la conducta antisocial, aunque este último factor únicamente en los varones; en el caso de las mujeres, un menor apego escolar fue el único predictor de la conducta antisocial (Sobral, Romero, Luengo y Marzoa, 2000).

En México, Villatoro, Medina-Mora, Fleiz, Juárez, Bérenzon, López, Rojas y Carreño (1996) tuvieron como objetivo identificar los predictores más importantes del consumo de drogas (inicio, uso continuado y abuso) en población estudiantil. Los resultados mostraron que respecto al inicio del consumo, el ser hombre, que el jefe de familia tenga una escolaridad mayor que primaria y percibirse con bajo desempeño escolar, son los principales predictores del inicio experimental y del consumo regular de drogas. En cuanto al abuso de drogas percibirse con bajo desempeño académico predice el consumo de estas sustancias.

López, Medina-Mora, Villatoro, Juárez y Berenzon (1996) señalan que dentro de los factores asociados con el consumo de drogas se encuentran las fallas escolares, identificadas como un predictor del abuso de drogas en adolescentes así como de la frecuencia y niveles de uso de drogas ilegales. Además, el consumo es más frecuente entre desertores escolares y entre aquellos que no estudiaron el año anterior, o que no fueron estudiantes de tiempo completo. Tomando como referencia lo anterior encontraron que quienes faltan más días a la escuela son los usuarios de drogas, encontrándose que conforme aumentan los días de ausencia, mayor es el porcentaje de los consumidores que de los experimentadores. Además, el grupo de los consumidores tiene un mayor índice de deserción escolar que el de no usuarios. Respecto a la autopercepción del desempeño y de las calificaciones obtenidas, los no usuarios reportan tener mejores notas escolares y perciben un mejor desempeño en comparación con los usuarios de drogas. Sin embargo, al comparar al grupo de usuarios con el de experimentadores, encontraron que estos últimos reportan mejores calificaciones, un mayor porcentaje de desempeño y más horas de estudio que los usuarios que consumen drogas más de cinco veces por ocasión.

La existencia del consumo habitual de tabaco se asocia con ser alumno irregular; asimismo, la preva-

lencia del consumo en escolares adolescentes afecta a casi la mitad de los estudiantes en etapa de experimentación (48.2%) y a uno de cada 10 en la etapa de habituación, indicando con esto que la situación escolar es un factor protector o de riesgo para el consumo de tabaco (Nuño, Álvarez, Madrigal y Rasmussen, 2005). De igual forma Villatoro, Medina-Mora, Hernández, Fleiz, Amador y Bermúdez (2005) señalaron que estar estudiando es un factor protector contra el consumo de drogas, por lo que el consumo es más alto entre adolescentes que ya no se encuentran estudiando. Además, es un factor diferencial que protege en mayor medida a los hombres que a las mujeres.

Fleiz, Villatoro, Medina-Mora, Alcanzar, Navarro y Blanco (1999) reportaron que los jóvenes con baja escolaridad, con menores expectativas académicas y laborales, tienden a iniciar a más temprana edad su vida sexual, usan menos anticonceptivos, y en el caso de las jóvenes, a embarazarse con el riesgo de llegar a tener un aborto. Las consecuencias que las jóvenes pueden vivir ante un embarazo temprano son tanto problemas sociales, como el aplazamiento o estancamiento del desarrollo personal y, sobre todo, abandonar la escuela.

Por otra parte, González-Forteza *et al.* (2002) reportaron que, dentro de los motivos por los cuales los adolescentes intentan suicidarse se encuentra que el evento precipitante más frecuente fue el bajo desempeño escolar, 3.4% en los varones y 4.7% en las mujeres. Por su parte, Palacios, Andrade y Betancourt (2006) encontraron que el evento precipitante más frecuente en el intento de suicidio en los adolescentes se refiere a los problemas escolares (1.7%) siendo el tercer motivo por el cual los adolescentes intentan quitarse la vida. Asimismo, Valdez y Pérez (2004), al estudiar cuáles eran los factores más frecuentes en la idea de suicidarse de los jóvenes, encontraron que para hombres y mujeres los problemas en la escuela ocupan el tercer lugar (10.3% y 15% respectivamente). Como se aprecia en estos estudios, existe cierta relación entre el intento de suicidio y el desempeño académico, es decir, las dificultades académicas son un evento que precipita el intento suicida por lo cual el estudio de esta asociación en población mexicana cobra relevancia.

Con respecto a la asociación entre el desempeño académico y la conducta antisocial, Frías *et al.* (2003) mencionan que un ambiente escolar positivo permite relaciones prosociales entre estudiantes y a su vez con los profesores. Es probable que en la escuela ocurra también un patrón de aprendizaje de acciones

antisociales así como delictivas; de igual forma, algunos estímulos del contexto escolar promueven la aparición y mantenimiento de esas acciones negativas. El ambiente escolar es uno de los contextos más importantes de convivencia de los adolescentes con sus compañeros y es también el escenario en el que reciben más influencia de ellos. Un ambiente escolar negativo puede llevar a los escolares a comportarse antisocialmente dentro de éste (Frías, López, Díaz y Castell, 2002). Como se puede observar, el desempeño académico, en algunos casos, es un elemento que incide en el comportamiento de riesgo de los adolescentes y, en otros, es un factor que protege al adolescente de involucrarse en conductas que ponen en riesgo su salud; sin embargo, en otros casos, presentar alguna conducta de riesgo puede ser un factor que influya en el desempeño escolar.

Para aclarar el planteamiento anterior, Florenzano (1998) menciona que la separación entre antecedentes y consecuencias del bajo desempeño escolar reflejan un dilema circular, es decir, existen variables que preceden y variables que son resultado del bajo desempeño escolar. Por ejemplo, la conducta delictiva es tanto un predecesor como una consecuencia de los problemas escolares. La mala conducta en el salón de clases, el ausentismo y los comportamientos vandálicos menores en los primeros años, son antecedentes frecuentes de la posterior deserción escolar. Al estar fuera de la escuela, los desertores del sistema académico tienen mayor probabilidad de incurrir en conductas ilegales que los que se mantienen dentro de éste. Específicamente, un pobre rendimiento escolar durante la infancia tiene como resultado asociarse con conductas de riesgo tiempo después (Kaplan *et al.*, 2003).

Por otro lado, los problemas de adaptación a la escuela y un funcionamiento académico inadecuado son a la vez factores involucrados en las conductas de riesgo que se han revisado hasta ahora. El bajo desempeño escolar es un predictor importante del consumo de sustancias adictivas, de la conducta antisocial, de la delincuencia, de una actividad sexual protegida y del intento de suicidio. Por tanto, el bajo desempeño y los problemas académicos constituyen un comportamiento de riesgo en sí, que tiene sus propias consecuencias. Además, como se aprecia en los estudios previos, en algunos casos existe una relación entre algunas conductas de riesgo y el desempeño académico, en otros casos éste es visto como una consecuencia y en algunos otros no parece ser tan claro como en el caso del intento de suicidio. Al

mismo tiempo, se puede apreciar que la mayoría de los estudios analizan la influencia del desempeño académico en una o dos conductas y no en varias de las conductas de riesgo, de ahí que el objetivo de la presente investigación fuera conocer las diferencias en las conductas de riesgo (consumo de alcohol, tabaco y drogas, conducta sexual, intento de suicidio y conducta antisocial) de adolescentes con alto y bajo desempeño académico.

## Método

### Participantes

Se seleccionó una muestra no probabilística de 1000 jóvenes, 485 hombres y 515 mujeres, con un rango de edad entre 14 y 22 años y una media de 16.37 años, estudiantes de una escuela pública de educación media superior del Distrito Federal. Quinientos dos jóvenes fueron del turno matutino; de ellos, 192 eran hombres y 310 mujeres; 498 correspondían al turno vespertino; de ellos, 293 eran hombres y 205 mujeres.

### Instrumentos

Pese a que el desempeño académico tiene problemas en su definición, se acepta que se mida a través de preguntas relacionadas con la actividad escolar (Cruz y Martínez, 2004; González, 2002; Santiago, 2000). González (2002) considera como indicadores del desempeño escolar diferentes situaciones por la que puede transitar el alumno, como la condición de regular/irregular, número de materias aprobadas/reprobadas, número de exámenes presentados para acreditar una asignatura, número de créditos acumulados y calificaciones obtenidas.

En este estudio se evaluó el desempeño académico preguntando a los estudiantes si eran alumnos regulares e irregulares, se tomó en cuenta la calificación promedio del último semestre cursado, se les preguntó el número de materias reprobadas hasta el momento. Con estos indicadores se consideró a los estudiantes con alto desempeño a los que tenían un promedio mínimo de 8 de calificación, ninguna materia reprobada y fueran alumnos regulares; se consideró a los alumnos con bajo desempeño cuando tenían un promedio de 5 a 7.9; una o más materias reprobadas en semestres anteriores y que eran alumnos irregulares.

Las conductas de riesgo se midieron a través de escalas que abarcan estos comportamientos. La conducta sexual de riesgo se evaluó con base en la con-

ceptuación realizada por varios autores (Beadnell, Morrison, Wildson, Wells, Murowchick, Hoppe, Rogers y Nahom, 2005; Capaldi, Stoolmiller, Clark y Owen, 2002 y Villagrán, 2001) los cuales se refieren a la edad del debut sexual, la frecuencia de su actividad sexual, el número de parejas sexuales en toda la vida y el uso del condón en sus relaciones sexuales.

El consumo de tabaco, alcohol y drogas se determinó con base en el cuestionario de uso de drogas de Villatoro *et al.* (2001); para este estudio se tomaron los reactivos relacionados con la frecuencia, la cantidad y el consumo excesivo de alcohol. Para el consumo de tabaco se les preguntó la frecuencia y cantidad de cigarros fumados en los últimos seis meses. Para el caso del consumo de drogas, se elaboró un indicador integrado por drogas como la marihuana, la cocaína, heroína, éxtasis, anfetaminas, sedantes, inhalables y alucinógenos, consumidos alguna vez en la vida por los adolescentes. En el indicador se consideraron a todos aquellos que hubieran respondido que sí consumieron la(s) droga(s) en el periodo de tiempo estipulado; asimismo, se les preguntó la edad del inicio del consumo de las sustancias adictivas evaluadas.

El intento de suicidio, se midió a través de las respuestas a los reactivos del instrumento de González-Forteza *et al.* (2002), los cuales hacen referencia a si el (la) adolescente alguna vez se ha hecho daño a propósito con el fin de quitarse la vida y la edad que tenía cuando ocurrió la única /última vez que lo hizo.

Para medir la conducta antisocial se utilizó la escala tetradimensional de Palacios (2005) la cual consta de 42 reactivos divididos en cuatro factores: agresión, comportamiento antisocial, conducta delictiva y robos menores con cuatro opciones de respuesta tipo Likert (nunca a muchas veces) y con una consistencia interna (alfa de Cronbach) que oscila entre .80 y .86.

### Procedimiento

La información se obtuvo a lo largo de tres meses; se aplicaron los instrumentos a los adolescentes de manera grupal, utilizando los grupos escolares para la aplicación del instrumento. Se les pidió que respondieran a un cuestionario elaborado con el fin de conocer sobre actividades que realizan los jóvenes. Se les aclaró que no había respuestas buenas ni malas y que la información era anónima, por lo cual se les solicitó que respondieran de forma sincera, explicándoles que los datos se utilizarían para fines estadísticos y de investigación. Asimismo, se aclararon dudas a los adolescentes que así lo solicitaran. Una

vez obtenidos los datos se realizaron los análisis estadísticos pertinentes utilizando el Programa Estadístico para Ciencias Sociales (SPSS 12).

### Resultados

De los 1000 adolescentes encuestados, el 66.1% fueron alumnos regulares y el 33.9% fueron alumnos irregulares, el 65.5% no presentaba alguna materia reprobada al momento de la investigación, el 34.5% restante había reprobado entre 1 y 20 materias con un promedio de 1 materia reprobada ( $s=2.6$ ). Asimismo, contaron con un promedio escolar con una rango de 5 a 10 con una media de 7.8; considerando el promedio académico, el 55.5% fueron considerados adolescentes con alto promedio académico y el 44.5% son alumnos con bajo promedio académico.

En cuanto a las conductas de riesgo, el 30.5% ha iniciado su actividad sexual; en promedio inician su vida sexual a los 15.3 años ( $s=1.4$ ), mantienen una actividad sexual una o dos veces al mes. Tienen relaciones sexuales con 2 parejas en promedio, la cantidad modal de parejas sexuales que reportaron los adolescentes fue de 1 pareja ( $s=2.5$ ) y sólo el 42.3% siempre usa condón en sus relaciones sexuales.

Respecto al consumo de tabaco en los últimos seis meses, casi la mitad de los adolescentes (49.1%) fuma cigarros, los jóvenes mencionan que lo hacen cuatro o más veces por semana y fuman en promedio 1.5 cigarros diarios ( $s=2.6$ ). En cuanto al consumo de alcohol en el último año, se observa que el 51.9% de los jóvenes han consumido alcohol, reportan una media de inicio a los 14 años ( $s=1.8$ ), beben con una frecuencia de una vez al mes o menos. El rango de copas varía entre 1 y más de 10, la cantidad modal de copas ingeridas por ocasión de consumo es entre 1 y 2 para ambos sexos. 43.1% de los jóvenes reportan un consumo excesivo (5 copas o más en una sola ocasión) con una frecuencia de una vez al mes o menos. Para el consumo de drogas alguna vez en la vida, el indicador construido para este fin mostró que hay adolescentes que no consumen drogas (77.4%) y adolescentes que consumen una, dos o hasta siete de las ocho drogas reportadas en este estudio (22.6%), la moda de consumo es de una droga y el promedio de edad del consumo es a los 15.1 ( $s=.45$ ) años.

Por otro lado, el 12.3 % de los adolescentes ha intentado quitarse la vida, el 8% lo han hecho una vez y el 4.3 % lo ha intentado dos o más ocasiones. La edad promedio del único o último intento fue de 14.4 ( $s=1.7$ ), es decir, que la conducta suicida se llevó a ca-

**Tabla 1. Diferencias en las conductas de riesgo en adolescentes regulares e irregulares**

	Regular	Irregular	<i>t</i>
Edad de la primera relación sexual	15.35	15.32	-.18
Frecuencia de relaciones sexuales	2.39	2.70	2.75*
Uso del condón	3.94	3.85	.63
Número de parejas sexuales	2.85	2.71	-.47
Frecuencia de consumo de tabaco	2.06	2.81	6.96*
Número de cigarros fumados	1.10	2.29	5.42*
Edad de inicio de consumo de tabaco	13.64	13.68	.26
Edad de inicio de consumo de alcohol	13.72	13.94	1.56
Frecuencia de consumo de alcohol	1.81	2.31	8.49*
Cantidad de consumo de alcohol	2.42	3.30	8.61*
5 o más copas de consumo de alcohol en una sola ocasión	1.49	2.02	9.43*
Consumo de drogas	8.28	8.74	5.76*
Intento de suicidio	1.12	1.24	3.79*
Edad del intento de suicidio	14.48	14.32	-.47
Agresión	1.23	1.46	7.14*
Comportamiento antisocial	1.69	1.94	7.33*
Robos menores	1.11	1.27	5.99*
Conducta delictiva	1.03	1.09	3.54*

\**p* < .01

bo durante la secundaria. Por último, el 30.5% de los adolescentes han cometido un acto antisocial alguna vez en su vida, el 5.4% realizó algún comportamiento agresivo contra algo o alguien, el 4.1% cometió un robo menor y sólo el 0.9% realizó un tipo de comportamiento considerado como delictivo.

Con la finalidad de conocer si existían diferencias estadísticamente significativas entre los adolescentes considerados como alumnos regulares e irregulares, respecto de cada conducta de riesgo (consumo

de alcohol, tabaco y drogas, conducta sexual, intento de suicidio y conducta antisocial) se utilizó la prueba *t* de Student. En la Tabla 1 se muestran las diferencias entre los grupos regulares e irregulares y cada conducta de riesgo, se observa que los alumnos irregulares presentan una mayor frecuencia de conductas de riesgo (relaciones sexuales, consumo de tabaco, alcohol, drogas, intento de suicidio y mayores puntajes en las cuatro dimensiones de la conducta antisocial), en comparación con los alumnos regulares. La edad

**Tabla 2. Diferencias en las conductas de riesgo en adolescentes con alto y bajo promedio académico**

	Alto promedio académico	Bajo promedio académico	<i>t</i>
Edad de la primera relación sexual	15.40	15.28	-.74
Frecuencia de relaciones sexuales	2.46	2.62	1.41
Uso del condón	3.83	3.98	1.10
Número de parejas sexuales	2.72	2.86	.46
Frecuencia de consumo de tabaco	2.08	2.57	4.86*
Número de cigarros fumados	1.20	1.85	3.43*
Edad de inicio de consumo de tabaco	13.69	13.62	-.47
Edad de inicio de consumo de alcohol	13.82	13.79	-.22
Frecuencia de consumo de alcohol	1.84	2.16	5.88*
Cantidad de consumo de alcohol	2.43	3.06	6.32*
5 o más copas de consumo de alcohol en una sola ocasión	1.51	1.88	6.62*
Consumo de drogas	8.30	8.61	4.38*
Intento de suicidio	1.12	1.21	2.94*
Edad del intento de suicidio	14.52	14.34	-.54
Agresión	1.23	1.40	6.06*
Comportamiento antisocial	1.68	1.88	6.31*
Robos menores	1.12	1.23	4.69*
Conducta delictiva	1.03	1.07	2.97*

\**p* < .01

**Tabla 3. Diferencias en las conductas de riesgo en y número de materias reprobadas**

	Ninguna materia reprobada	1 o más materias reprobadas	<i>t</i>
Edad de la primera relación sexual	15.34	15.32	.10
Frecuencia de relaciones sexuales	2.37	2.70	-2.91*
Uso del condón	3.89	3.96	-.50
Número de parejas sexuales	2.74	2.73	.00
Frecuencia de consumo de tabaco	2.04	2.79	-6.90*
Número de cigarros fumados	1.09	2.28	-5.45*
Edad de inicio de consumo de tabaco	13.63	13.67	-.27
Edad de inicio de consumo de alcohol	13.71	13.94	-1.65
Frecuencia de consumo de alcohol	1.81	2.30	-8.36*
Cantidad de consumo de alcohol	2.42	3.28	-8.12*
5 o más copas de consumo de alcohol en una sola ocasión	1.49	2.01	-8.58*
Consumo de drogas	8.27	8.74	-5.95*
Intento de suicidio	1.12	1.24	-3.45*
Edad del intento de suicidio	14.46	14.32	.41
Agresión	1.23	1.45	-7.07*
Comportamiento antisocial	1.68	1.93	-7.24*
Robos menores	1.11	1.27	-5.95*
Conducta delictiva	1.03	1.09	-3.63*

\**p* < .01

de la primera relación sexual, así como, la edad de inicio del consumo de alcohol, tabaco y la edad del único/ último intento de suicidio no mostró ser diferente entre los adolescentes regulares e irregulares.

Posteriormente se comparó a los jóvenes con alto y bajo promedio académico. Para formar los grupos antes mencionados; se consideró la calificación promedio del último semestre cursado, se recodificó la variable de calificación de manera tal que los adolescentes con calificación menor a 7.9 conformaron el grupo de bajo promedio académico y los alumnos con calificación mayor de 8 integraron el grupo de alto promedio académico. En la Tabla 2 se observan las diferencias estadísticamente significativas entre los adolescentes con bajo y alto promedio académico y las conductas de riesgo. Se aprecia que los adolescentes con bajo promedio académico presentan puntajes superiores en la frecuencia de las conductas de riesgo (consumo de tabaco, alcohol y drogas, intento de suicidio, presentar mayores puntajes en agresión, comportamiento antisocial, robos y conducta delictiva) en comparación con los jóvenes con alto promedio escolar. Los cuatro indicadores de la conducta sexual de riesgo, así como, la edad de inicio del consumo de alcohol, tabaco y la edad del único/ último intento de suicidio no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre los jóvenes.

Para contar con otro elemento de comparación del desempeño escolar, se analizaron las diferencias en las conductas de riesgo (consumo de alcohol, tabaco

y drogas, vida sexual, intento de suicidio y conducta antisocial) de adolescentes con ninguna materia reprobada y jóvenes con una o más materias reprobadas. La Tabla 3 muestra que los adolescentes con una o más materias reprobadas son adolescentes que presentan más conductas de riesgo (frecuencia de relaciones sexuales, consumo de tabaco, alcohol y drogas, así como, intentar suicidarse y tener mayores puntajes de conducta antisocial) a diferencia de los jóvenes que no reprobaron ninguna materia. Cabe señalar que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en tres indicadores de la conducta sexual de riesgo, la edad del inicio de tabaco y alcohol, así como, la edad del intento de suicidio.

### Conclusiones

De los resultados obtenidos se puede señalar que la forma en cómo se compone el desempeño académico apoya lo encontrado por varios autores (Cruz *et al.*, 2004; González, 2002; Santiago, 2000) al utilizar estos mismos indicadores en la medición del desempeño académico. También es importante destacar que entre el 30% y el 45% de los jóvenes presentan dificultades académicas con mayor o menor grado, los cuales podrían ser los adolescentes que se encuentren en riesgo de presentar alguna conducta que comprometa su salud, ya que de acuerdo con lo mostrado en las conductas de riesgo el 30.5 % ha iniciado su actividad sexual, el 49.1% ha consumido tabaco, el

51.9% alguna bebida alcohólica y el 22.6% alguna droga, además, el 30.5% de los adolescentes han cometido un acto antisocial. El porcentaje de adolescentes que tienen dificultades académicas es muy similar al porcentaje de jóvenes que presentan estas conductas riesgosas. Sólo el intento de suicidio (12.3%), la agresión (5.4%), los robos menores 4.1% y el comportamiento delictivo (0.9%) se encuentran por debajo de los porcentajes reportados por los adolescentes con dificultades académicas.

Con respecto a los alumnos irregulares, el presentar una mayor frecuencia de conductas de riesgo (relaciones sexuales, consumo de tabaco, alcohol, drogas, intento de suicidio y mayores puntajes en las cuatro dimensiones de la conducta antisocial), a diferencia de los alumnos regulares apoya los hallazgos encontrados por Nuño *et al.*, (2005) en el consumo de tabaco, Kosttelecky (2005) con el consumo de alcohol, Chewning *et al.*, (2001) para la conducta sexual, con Sobral *et al.*, (2000) en la conducta antisocial y con Vanatta (1996) para el intento de suicidio. Es decir, los adolescentes que se involucran en actividades escolares y académicas, tendrán pocas oportunidades potenciales para experimentar con el consumo de sustancias adictivas, la conducta sexual, intentar suicidarse y presentar conducta antisocial, lo cual derivará en conductas más positivas y saludables. Sin embargo, es divergente con Kosttelecky (2005) ya que en su estudio el bajo logro académico no se relaciona el consumo de la marihuana ni otras drogas, en la presente investigación el ser alumno regular hace la diferencia para consumir drogas.

Por otro lado, los adolescentes que mostraron un bajo promedio académico presentan mayores puntajes en la frecuencia de las conductas de riesgo (consumo de tabaco, alcohol y drogas, intento de suicidio, presentan altos puntajes en agresión, comportamiento antisocial, robos y conducta delictiva), lo cual coincide con lo reportado por varios autores (CARVAJAL *et al.*, 2006; Kaplan *et al.*, 2003; Martínez *et al.*, 2001; Paasche-Orlow *et al.*, 2005; Villatoro *et al.*, 2005) en el sentido de que tener un bajo promedio académico favorece que los jóvenes presenten conductas de riesgo; lo anterior evidencia que en los adolescentes con calificaciones más altas, el riesgo de involucrarse en ciertas conductas que afecten su salud será menor.

Los adolescentes con una o más materias reprobadas son adolescentes que presentan más conductas de riesgo (frecuencia de relaciones sexuales, consumo de tabaco, alcohol y drogas, así como, intentar de

suicidarse y tener mayores puntaje de conducta antisocial) a diferencia de los jóvenes que no reprobaban materias, de manera similar a lo reportado en estudios previos (Carvajal *et al.*, 2006; Chewning *et al.*, 2001; Diego *et al.*, 2003; Sobral *et al.*, 2000) indicando que un bajo desempeño académico favorecerá la aparición de conductas de riesgo.

En este trabajo se observan diferencias de las conductas de riesgo en jóvenes con desempeño escolar alto y bajo; sin embargo, se destaca que las diferencias que no fueron significativas (uso del condón, edad de inicio de las relaciones sexuales, la edad de inicio del consumo de alcohol, tabaco y la edad del único/ último intento de suicidio) pueden señalar que la edad de inicio de las conductas de riesgo no se encuentra implicada por los factores escolares, es decir, es probable que las edades de inicio de las conductas de riesgo correspondan a etapas tempranas de la educación escolar (p.e. la secundaria) y que las conductas se acrecentarán por presentar dificultades académicas en el bachillerato o bien corresponden a otros factores, debido a que se conoce que generalmente las conductas problemáticas comienzan durante la adolescencia y existe un número de factores que afectan este comportamiento, incluyendo el propio desarrollo del adolescente, la familia, la presión de los amigos, la depresión, la personalidad del adolescente, el contexto, etc. (Diego *et al.*, 2003; Donovan *et al.*, 1985; Dryfoos, 1990; Florenzano 1998; Gruber, 2001; Meschke *et al.*, 2002; Sikorski, 1996).

Los resultados muestran que presentar un bajo desempeño académico (ser alumno irregular, con materias reprobadas y un promedio bajo) se asocia con varias conductas de riesgo (frecuencia de relaciones sexuales, consumo de sustancias adictivas, intento de suicidio y conducta antisocial) por tanto, se debe de considerar que para crear programas preventivos hay que tomar en cuenta que los adolescentes que tengan dificultades escolares (ser irregular tener materias reprobadas y tener un bajo promedio) pueden presentar problemas como la deserción académica y ser un factor de riesgo para ciertas conductas como lo señala Florenzano (1998).

Por otra parte, al abordar los resultados por medio de los factores protectores se puede considerar a la escuela y al alto desempeño académico (ser alumno regular, no deber materias y tener un alto promedio) como un factor que promueve las conductas saludables. En este sentido, Martínez *et al.*, (2001) señalan que los adolescentes con alto desempeño académico están más protegidos contra el consumo de alcohol y

tabaco que los de bajo desempeño escolar; asimismo, Nuño *et al.*, (2005) mencionan que la situación escolar positiva es un factor protector para el consumo de tabaco. Para Donovan *et al.*, (1985) el desempeño académico es un factor protector significativo para el consumo de alcohol tabaco, marihuana y cocaína. Evidencia similar encuentran Chewning *et al.*, (2001) en los adolescentes con un logro académico alto, ya que es un factor protector de las relaciones sexuales desprotegidas, manifestando la importancia de continuar con los programas educativos que traten de aumentar el desempeño escolar reduciendo estos comportamientos problemáticos.

Un elemento que se debe de considerar es que en México existe un porcentaje importante de menores de edad que no cuentan con fuentes de empleo lícitas, carecen de educación, además de presentar desempleo y subempleo. Este punto es importante ya que las implicaciones de ofrecer la oportunidad de estudiar, junto con los elementos que rodean el dar acceso a la educación a nuevas generaciones, no sólo influye en que los jóvenes reduzcan su consumo de drogas, sino que también les permite acceder a mejores oportunidades de desarrollo (Villatoro *et al.*, 2005). Desde cierta perspectiva, el fracaso escolar, es un problema no sólo por las expectativas que cada país tiene sobre un individuo, sino por la influencia sociocultural que cada región dentro de una misma nación tiene sobre la educación, así como por los problemas particulares que puede presentar cada estado del país a nivel educativo. En este sentido Florenzano (1998) señala que los desertores del sistema escolar tienen menor posibilidad de conseguir entrar dentro del sistema laboral, ganarán menos dinero y tendrán porcentajes más altos de desempleo.

La aportación esta investigación es conocer cómo el desempeño académico se vincula con varios comportamientos considerados como riesgo para la salud de los adolescentes, sin embargo, futuras investigaciones podrán determinar antecedentes y consecuencias del bajo rendimiento escolar lo que refleja un dilema circular (Florenzano, 1998), es decir, existen variables que preceden (Espada *et al.*, 2003) y variables que son resultado del bajo desempeño escolar (Kaplan *et al.*, 2003; Kosttelecky, 2005; Martínez *et al.*, 2001). Por ejemplo, los adolescentes que están en la escuela pueden ser influenciados por aspectos académicos y de aprendizaje, desarrollando elementos cognoscitivos para generar conductas prosociales y no antisociales (Frias *et al.*, 2003; Moffit, 1993; Moffit *et al.*, 1994) o de habilidades para aminorar el ries-

go de adquirir VIH (Paasche-Orlow *et al.*, 2005). De forma contraria, un bajo logro escolar predice el nivel de delincuencia (Wiesner *et al.*, 2003), un bajo promedio académico tiene asociado una mayor probabilidad de consumir tabaco (Carvajal *et al.*, 2006). En otro sentido, el consumo de sustancias adictivas en adolescentes se asocia con consecuencias negativas, incluyendo problemas emocionales y de salud, baja competencia social, problemas laborales y escolares (Diego *et al.*, 2003).

Además algunas de las razones por las cuales las personas presentan un abandono escolar temprano, se relaciona con la conducta sexual de riesgo o con el consumo de drogas, es decir, la adicción y una actividad sexual desprotegida o no planeada en el caso de las mujeres, son causas para abandonar la escuela a una edad más temprana (Chewning *et al.*, 2001; Paasche-Orlow *et al.*, 2005).

Nuevos estudios podrán probar la influencia que tienen variables individuales en el desempeño académico y cómo estas dos pueden influir en las conductas de riesgo. En este sentido el planteamiento que propone Moffit (1993) abre la puerta para investigar cómo el funcionamiento cognoscitivo deficiente se relaciona 1) con el desempeño académico y 2) con comportamientos de riesgo, lo que permitirá conocer como las funciones cognoscitivas interfieren o no en comportamientos que ponen en riesgo la salud de los jóvenes.

La investigación ha demostrado que los problemas escolares como el bajo desempeño académico ocurren de manera conjunta con varias conductas de riesgo (Donovan *et al.*, 1985; Florenzano, 1998; Palacios, 2005). Un adolescente que tenga diversas conductas problema puede reflejar diferentes niveles de riesgo, los cuales pueden converger en conductas comunes o que se relacionen unas con otras, en donde los factores académicos juegan un papel importante como factor protector ante las conductas de riesgo. Adicionalmente, el desempeño académico puede tener un rol específico en diferentes conductas de riesgo, convirtiéndose en un elemento susceptible a investigar en futuros trabajos en donde se revise la covariación de las conductas de riesgo con el fracaso escolar, la orientación al logro y el desempeño académico en distintos niveles de riesgo.

Por último, si se quiere tener cada vez más éxito en la tarea de diseñar programas de prevención y/o rehabilitación, se debe vincular a la escuela como lugar que ayude a los jóvenes a no presentar conductas que ponen en riesgo su salud, es por ello, que las

instituciones educativas deben de orientar su atención a los alumnos que presenten dificultades académicas (ser alumno irregular, con bajo promedio académico y tener materias reprobadas), ya que con ello, posiblemente estarán reflejando ser adolescentes que presenten conductas de riesgo, por tanto será un adolescente que eventualmente necesitará ayuda.

Un elemento indispensable es vincular a la escuela como factor promotor de conductas saludables; en este sentido, este trabajo da una muestra de cómo los bajos promedios escolares, tener materias reprobadas y ser alumnos irregulares está interactuando con varias conductas de riesgo, elemento que puede identificar a un joven que posiblemente pondrá en riesgo su salud, así como ser un potencial desertor escolar. Derivado de lo anterior, algunas propuestas a ser utilizadas serían: fortalecer la aprobación de las materias y de los promedios escolares, favorecer la participación de los adolescentes en actividades extracurriculares (como estudiar un idioma, realizar una carrera técnica, o participar en labores altruistas) actividades artísticas como danza, pintura, teatro, etc. y favorecer el deporte para que se integre junto con las actividades académicas.

## Agradecimientos

A las psicólogas Maricela Reyes Rodríguez y Jahayra Martínez Martínez por su colaboración en la elaboración de este escrito, así como a la Lic. Maria Elena Treviño por su apoyo en la logística de la aplicación de los cuestionarios, y por su interés en la investigación, así como a las autoridades del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Sur que brindaron todas las facilidades para realizar este estudio.

## Bibliografía

- ANDRADE, P. P. (2002). "Factores protectores y de riesgo en conductas problemáticas de los Adolescentes". Reporte de proyecto IN301399 a la DGAPA, UNAM.
- ARY, D. V., DUNCAN, T. E., BIGLAN, A., METZLER, C. W., NOELL, J. W. & SMOLKOWSKI, K. (1999). "Development of adolescent problem behavior". *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27, 141- 150.
- BEADNELL, B., MORRISON, D. M., WILDSON, A., WELLS, E. A., MUROWCHICK, E., HOPPE, M., ROGERS, G. M. & NAHOM, D. (2005). "Condom use, frequency of sex, and number of partners: multidimensional characterization of adolescent sexual risk-taking". *Journal of Sex Research*, 42, (3), 192- 202.
- BEAUTRAIS, A. (1998). "Risk factors for serious suicide attempts among young people". En: Kosky, R. J., Eshkevari, H. S., Goldney, R. D. & Hassan, R. (Eds.), *Suicide prevention, the global context* (pp. 167- 180). New York: Plenum Press.
- CAPALDI, D. M., STOOLMILLER, M., CLARK, S. & OWEN, D. (2002). "Heterosexual risk behavior in at-risk young men from early adolescence to young adulthood: prevalence, prediction, and association with STD contraction". *Developmental Psychology*, 38, 394- 406.
- CARVAJAL, S. C. & GRANILLO, T. M. (2006). "A prospective test of distal and proximal determinants of smoking initiation in early adolescents". *Addictive Behavior*, 31, 649- 660.
- CHEWNING, B., DOUGLAS, J., KOKOTAILO, P., LA COURT, J., CLAIR, D., SPEC, M. & WILSON, D. (2001). "Protective factors associated with American Indian Adolescents' safer sexual patterns". *Maternal and Child Health Journal*, 5, 273- 280.
- CRUZ, A. I. y MARTÍNEZ, C. L. (2004). "Variables motivacionales vinculadas con el rendimiento académico en alumnos de secundaria". Tesis de Licenciatura, México: UNAM, Facultad de Psicología.
- DONOVAN, J. & JESSOR, R. (1985). "Structure of problem behavior in adolescence and young adulthood". *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 890- 904.
- DIEGO, M.A., FIELD, T.M. & SANDERS, C. E. (2003). "Academic performance, popularity, and depression predict adolescent substance use". *Adolescence*, 38, 35- 42.
- DRYFOOS, J. G. (1990). "Adolescents at risk prevalence and prevention" (pp.3-11). New York: Oxford University.
- ESPADA, J., MÉNDEZ, X., GRIFFIN, K. W. y BOTVIN, G. J. (2003). "Adolescencia: Consumo de alcohol y otras drogas". *Papeles del Psicólogo*, 84, 9-17.
- FLEIZ, B. C., VILLATORO, V. J., MEDINA-MORA, I. M., ALCANTAR, M. E., NAVARRO, G. C. y BLANCO, J. J. (1999). "Conducta sexual en estudiantes de la ciudad de México". *Salud Mental*, 22, 4, 14- 19.
- FLORENZANO, U. R. (1998). "El adolescente y sus conductas de riesgo" (pp.169-178). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- FRÍAS, A. M., LÓPEZ, E. A. y DÍAZ, M. S. (2003). "Predictores de la conducta antisocial juvenil: un modelo ecológico". *Estudios de Psicología*, 8, 15- 24.
- FRÍAS, A. M., LÓPEZ, E. A., DÍAZ, M. S. y CASTELL, R. I. (2002). "Delincuencia juvenil un estudio con menores infractores". *La Psicología Social en México*, 9, 317-323.
- GONZÁLEZ, L. D. (2002). "El desempeño académico universitario: variables psicológicas". (pp.32-55) México: Universidad de Sonora
- GONZÁLEZ- FORTEZA, C., VILLATORO, V. J., ALCANTAR, E. I., MEDINA- MORA, M., FLEIZ, B. C., BERMÚDEZ, L. P. y AMADOR, B. N. (2002). "Prevalencia del intento suicida en estudiantes adolescentes de la Ciudad de México: 1997 y 2000". *Salud Mental*, 25, 1-12.
- GRUBER, J. (2001). "Risky behavior among youths an economic analysis" (pp.1-27). Chicago: The University of Chicago Press.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, GEOGRAFÍA E INFORMÁTICA (INEGI). (1999). "Cuadernos Estadísticos



- cos Delegacionales". Recuperado Octubre 5, 2005, de [www.inegi.gob.mx](http://www.inegi.gob.mx)
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, GEOGRAFÍA E INFORMÁTICA (2005). "Estadísticas de Intentos de Suicidio y Suicidios". México: *Serie Boletín de Estadísticas, Continuas, Demográficas y Sociales*, pp. 14.
- JESSOR, R. (1998). "New perspectives on adolescence risk behavior" (pp.1-10). USA: Cambridge University Press.
- JESSOR, R., TURBIN, M. S. & COSTA, F. M. (1998). "Protective factors in adolescent health Behavior". *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 788- 800.
- JUÁREZ, G. F., VILLATORO, V. J., GUTIÉRREZ, L. M., FLEIZ, B. C. y MEDINA-MORA, I. M. (2005). "Tendencias de la conducta antisocial en estudiantes del Distrito Federal: Mediciones 1997- 2003". *Salud Mental*, 28, 60-68.
- KAPLAN, C. P., ZABKIEWICZ, M., MCPHEE, S. J., NGUYEN, T., GREGORICH, S.E., DISOGRA, C., HILTON, J. F. & JENKINS, C. (2003). "Health-compromising behaviors among Vietnamese adolescents: The role of education and extracurricular activities". *Journal of Adolescent Health*, 32, 374- 383.
- KOSTELECKY, K. L. (2005). "Parental attachment, academic achievement, life events and their relationship to alcohol and drug use during adolescence". *Journal of adolescence*, 28, 665-669.
- LÓPEZ, L. E., MEDINA-MORA, M. E., VILLATORO, V. J., JUÁREZ, G. F. y BERENZON, G. S. (1996). "Factores relacionados al consumo de drogas y al rendimiento académico en adolescentes". *La Psicología Social en México*, 6, 561- 568.
- MARTÍNEZ, G. J., ROBLES, L. L. y TRUJILLO, M. H. (2001). "Diferencias sociodemográficas y de protección ante el consumo de drogas legales". *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3, 461-475.
- MESCHKE, L. L., BARTHOLOMAE, S. & ZENTALL, S. (2002). "Adolescent sexuality and parent- adolescent process: promotion healthy teen choices". *Journal of Adolescent Health*, 31, 264-279.
- MOFFIT, T. (1993). "Adolescence- limited and life- course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy". *Psychological Review*, 100, 674-701.
- MOFFIT, T., LYNAM, D. & SILVA, P. (1994). "Neuropsychological tests predicting persistent male delinquency". *Criminology*, 32, 277-300.
- NUÑO, G. B., ÁLVAREZ, N. J., MADRIGAL, L. E. y RASMUSSEN, C. B. (2005). "Prevalencia y factores asociados al consumo de tabaco en adolescentes de una preparatoria de Guadalajara, Jalisco, México". *Salud Mental*, 28, 64-70.
- PAASCHE-ORLOW, M., CLARKE, J. G., HERBERT, M. R. RAY, M. K. & STEIN, M. (2005). "Educational attainment but not literacy is associated with HIV risk behavior among incarcerated woman". *Journal of Women's Health*, 14, 852-859.
- PALACIOS, D. J. (2005). "Estilos parentales y conductas de riesgo en adolescentes". Tesis de Licenciatura, México: UNAM, Facultad de Psicología.
- PALACIOS, D. J., ANDRADE, P. P. y BETANCOURT, O. D. (2006). "Intento de suicidio y consumo de alcohol en adolescentes". En: Sánchez, A. R., Díaz-Loving, R. y Rivera, A. S. (Eds.). *La Psicología Social en México* (pp. 174-180), vol. 11, México: AMEPSO.
- SANTIAGO, H. Y. (2000). "Factores que inciden en el rendimiento académico de los niños de primaria: DRPP una propuesta de detección". Tesis de Licenciatura, México: UNAM, Facultad de Psicología.
- SCHONFIELD, P., PATTISON, P. E., HILL, D. J. & BORLAND, R. (2003). "Youth culture and smoking: Integrating social group processes and individual cognitive processes in a model of health-related behaviours". *Journal of Health Psychology*, 8, 291-306.
- SIKORSKI, J. B. (1996). "Academic underachievement and school refusal". En: DiClemente, R. J., Hansen, W. B. & Ponton, L. E. (Eds.). *Handbook of adolescent health risk behavior*. (pp. 393-411) New York and London: Plenum Press.
- SOBRAL, J., ROMERO, E., LUENGO, A. y MARZOA, J. (2000). "Personalidad y conducta antisocial: amplificadores individuales de los efectos contextuales". *Psicothema*, 12, 661-670.
- SPIRITO, A., OVERHOLSER, J. & VINNICK, L. (1995). "Adolescent suicide attempters in general hospitals: Psychological evaluation and disposition planning". En: Wallander, J. & Lawrence, J.S. (Eds.), *Adolescent health problems: behavioral perspectives* (pp. 97- 116). New York: Guilford Press.
- SWAIM, R. C., HENRY, K. L. & KELLY, K. (2006). "Predictors of Aggressive Behaviors among Rural Middle School Youth". *Journal of Primary Prevention*, 27 (3) 229-243.
- VANATTA, R. A. (1996). "Risk factors related to suicidal behavior among male and female adolescents". *Journal of Youth and Adolescence*, 25, 149-160.
- VALDEZ, M. J. y PÉREZ, B. M. (2004). "La idea de suicidarse en universitarios". *La Psicología Social en México*, 10, 163-168.
- VILLAGRÁN, V. G. (2001). "El individuo y la familia frente al VIH/SIDA". Tesis de Doctorado. Facultad de Psicología, UNAM, México.
- VILLATORO, V. J., MEDINA-MORA, I. M., FLEIZ, B. C., JUÁREZ, G. F., BÉRENZON, G. S. LÓPEZ, L. E., ROJAS, G. E. y CARREÑO, G. S. (1996). "Factores que predicen el consumo de drogas en los estudiantes de enseñanza media y media superior de México". *La Psicología Social en México*, 6, 569-574.
- VILLATORO, V. J., MEDINA-MORA, I. M., HERNÁNDEZ, V. M., FLEIZ, B. C., AMADOR, B. N. y BERMÚDEZ, L. P. (2005). "La encuesta de estudiantes de nivel medio y medio superior de la Ciudad de México: Noviembre 2003. Prevalencias y evolución del consumo de drogas". *Salud Mental*, 28, 38-51.
- VILLATORO, J., MEDINA-MORA, M. E., ROJANO, C., FLEIZ, C., VILLA, G., JASSO, A., ALCÁNTAR, M. I., BERMÚDEZ, P., CASTRO, P. y BLANCO, J. (2001). "Consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco en Estudiantes del Distrito Federal: Medición otoño 2000". Reporte global INP - SEP. México.
- WIESNER, M. & SILBEREISEN, K. (2003). "Trajectories of delinquent behavior in adolescence and their covariates: relations with initial and time-averaged factors". *Journal of Adolescence*, 26, 753- 771.

# Factores de reprobación en los alumnos del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara

GONZALO NAVA BUSTOS,<sup>1</sup> PATRICIA RODRÍGUEZ ROLDÁN,<sup>2</sup> ROGELIO ZAMBRANO GUZMÁN<sup>3</sup>



## Resumen

El presente trabajo es el producto preliminar de una investigación realizada en 9 carreras de pregrado del Centro Universitario de Ciencias de la salud de la Universidad de Guadalajara, acerca de los factores de reprobación en alumnos que han reprobado una o varias asignaturas en dos ciclos escolares continuos. De acuerdo con la normatividad correspondiente, esta es una condición para que el alumno cause baja automáticamente. Se analizan la magnitud del problema, las causas de reprobación desde la perspectiva de los alumnos y el tipo y las materias involucradas en la reprobación.

*Descriptores:* Reprobación universitaria, factores de reprobación, rezago, bajo desempeño escolar.

## Factors of failing of the students of the University Center of Health Sciences of the University of Guadalajara

## Abstract

The present work is a preliminary result of an investigation made in 9 pre degree careers of the University Center of Health Sciences of the University of Guadalajara, about the factors of failing in students who have reproved one or several subjets in two continuous school periods. Which according with the corresponding regulation automatically inflict expulsion, but that have the right to ask for a last opportunity according to article 34 of the General Regulation of Evaluation and Graduation of students of the University of Guadalajara. The magnitude of the problem, the causes according to the students and the matters involved are analyzed.

*Key words:* University failing, factors of failing, leave behind, bad student performance.

Artículo recibido el 23/07/2007  
Artículo aceptado el 21/09/2007  
Conflicto de interés no declarado

- 1 Profesor del Departamento de Psicología Básica del Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. Director del Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo, CUCS-UdeG.
- 2 Profesora del Departamento Departamento de Ingeniería Industrial del Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías y Coordinadora de Control Escolar del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara.
- 3 Profesor del Departamento de Psicología Aplicada del Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara.

## Introducción

El abandono de los estudios, la reprobación y el rezago constituyen elementos imbricados en un fenómeno educativo más amplio adjetivado como fracaso escolar, que altera de manera muy importante las trayectorias estudiantiles de los individuos e, incluso, la vida en general de los afectados. En años recientes, estos temas han adquirido relevancia en la educación de nivel superior, tanto en su diagnóstico como en el diseño de las posibles estrategias educativas requeridas para su solución.

En su *Informe sobre la educación superior en América Latina y El Caribe: 2000-2005 metamorfosis de la educación superior*, la UNESCO estima que en México el abandono de los estudios universitarios tiene un costo de entre 141 y 415 millones de dólares, además de las consecuentes afectaciones a la salud física y mental de los estudiantes, generadas por la reprobación y/o deserción escolar.<sup>1</sup> En el *Estudio Panorama de la Educación en el 2006*, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), señala que en el 2004 en nuestro país 50 de cada 100 alumnos estaban en riesgo de abandonar la educación universitaria, lo que nos ubica en el nada honroso primer lugar en deserción universitaria de los países que conforman la OCDE.<sup>2</sup>

Si consideramos a la reprobación y el rezago como la antesala de la deserción escolar, el estudio y explicación de los factores que las provocan adquieren una dimensión superlativa.

De acuerdo con Gómez (citado por Martínez Maldonado, 1998), la reprobación y el rezago escolar en el nivel universitario incluyen “la no aprobación de asignaturas en la serie de ciclos o semestres escolares originalmente previstos, la no aprobación acumulada; la repetición de cursos no aprobados; la repetición de cursos no concluidos por no haberse presentado los exámenes ordinarios; la acreditación de cursos por medio de exámenes extraordinarios, la acreditación de cursos a destiempo, el atraso en créditos y el retardo en la titulación”.<sup>3</sup>

En el presente estudio abordaremos específicamente el fenómeno de la reprobación acumulada, entendida como la situación en la cual los alumnos implicados no reúnen los requisitos mínimos para acreditar una o varias materias del plan de estudios correspondiente durante dos ciclos escolares consecutivos, ya sea por obtener un puntaje inferior a 60 como resultado de la evaluación (calificación mínima

aprobatoria en la institución) o por perder derecho a ser evaluado por inasistencias.

Existen diversas explicaciones y clasificaciones de las causas de la reprobación escolar, Espinoza García<sup>4</sup> las agrupa de la siguiente manera:

- *Causas de origen social y familiar*: desarticulación y/o disfuncionalidad familiar, desadaptación al medio por el origen sociocultural del que provienen, estudiantes que trabajan, problemas psicosociales y estudiantes casados y/o de paternidad o maternidad prematuras.
- *Causas de origen psicológico*: desubicación en propósitos de vida e inadecuada opción vocacional.
- *Causas económicas*: escasez de recursos y desempleo de los padres.
- *Causas atribuibles al rendimiento escolar*: perfiles de ingreso inadecuados y falta de hábitos de estudio.
- *Causas físicas*: problemas de salud y alimentación inadecuada.

Evidentemente no podemos desconocer que la reprobación y deserción escolar son fenómenos psicosociales complejos, en los que participan factores estructurales, sociales, familiares e individuales y que tienen consecuencias en igual número de niveles de la realidad, desde el sistema educativo hasta la autoestima de los individuos. Por ello, resulta un grave error atribuirlos sólo a causas personales como la falta de dedicación, la calidad académica o el compromiso con la escuela por parte de los alumnos, y suponer que el asunto debe resolverse en ese nivel, es decir, de manera individual.

En este sentido, se han implementado diferentes propuestas por quienes han detectado la complejidad de los fenómenos asociados al fracaso escolar; éstas comprenden programas de tutoría, becas, apoyo psicológico y/o atención médica para alumnos, modificaciones a los programas de estudio, capacitación a docentes, gestión de mayor presupuesto, programas de guarderías, mejora de bibliotecas, uso de tecnologías para el trabajo escolar, transformación de las cafeterías universitarias en centros de nutrición, etc., tanto en términos generales como en términos del espacio específico del Centro Universitario de Ciencias de la Salud.<sup>5</sup> Consideramos que el éxito o fracaso de ellas, dependerá de la precisión con que se definan las causas de esta problemática y lo integral que puedan llegar a ser esas alternativas.

## El contexto de la reprobación estudiantil en el CUCS

La Universidad de Guadalajara, y específicamente el Centro Universitario de Ciencias de la Salud, no escapan del escenario general referido en el apartado anterior en cuanto al rezago escolar.

El marco normativo en el que se inscriben los casos relacionados con la reprobación estudiantil, está contenido en los artículos 33, 34, 35 y 36 del capítulo VII del Reglamento General de Evaluación y Promoción de Alumnos de la Universidad de Guadalajara, de observancia general en esta institución.

El artículo 33, establece las condiciones de derecho de los alumnos para repetir una materia y la baja del programa educativo a consecuencia de su estado en caso de no hacerlo. A la letra, señala que "El alumno que por cualquier circunstancia no logre una calificación aprobatoria en el periodo extraordinario, deberá repetir la materia en el ciclo escolar inmediato siguiente en que se ofrezca, teniendo la oportunidad de acreditarla durante el proceso de evaluación ordinario o en el periodo extraordinario, excepto para alumnos de posgrado. En caso de que el alumno no logre acreditar la materia en los términos de este artículo, será dado de baja."<sup>6</sup>

El artículo 34, por su parte, especifica el procedimiento para que los alumnos dados de baja conforme al artículo precedente, puedan tener derecho a una nueva oportunidad para regularizar su situación. Señala que "El alumno que haya sido dado de baja conforme al artículo 33 de este ordenamiento podrá solicitar por escrito a la Comisión de Educación del Consejo de Centro o de Escuela, antes del inicio del ciclo inmediato siguiente en que haya sido dado de baja, una nueva oportunidad para acreditar la materia o materias que adeude. La Comisión de Educación del Consejo de Centro o de Escuela podrá autorizar una nueva oportunidad para acreditar la materia o materias que adeude el alumno en el ciclo siguiente en que se ofrezcan la o las materias, atendiendo a los argumentos que exprese el alumno en su escrito, su historia académica y conducta observada, así como lo establecido en el artículo 36 de este ordenamiento. En caso de autorizarse dicha solicitud, el alumno tendrá la oportunidad de acreditar las materias que adeuda, sólo en el periodo de evaluación ordinaria, en caso de no presentarse al curso y no lograr una calificación aprobatoria, en todas y cada una de las materias que adeude, será dado de baja en forma automática y definitiva."<sup>7</sup>

Por último, los artículos 35 y 36 establecen respectivamente las condiciones de la baja definitiva y de la impartición de la materia en caso de cambios de planes de estudio.

Queda establecido, entonces, que los alumnos que han reprobado una o varias materias durante dos ciclos escolares (semestres), son dados de baja mediante el artículo 33, pero tienen una nueva y última oportunidad de acuerdo al artículo 34, antes de ser dados de baja de la Universidad en forma definitiva. Cabe destacar que aunque estos alumnos estén al borde de la expulsión o abandono escolar por bajo rendimiento, la decisión sobre otorgar o no una nueva oportunidad se realizaba como un simple trámite administrativo y hasta el momento no existía un diagnóstico de los factores asociados a esta problemática de reprobación acumulada.

Precisamente, este trabajo consiste en un estudio exploratorio acerca de la reprobación en alumnos en última oportunidad en el que abordamos la magnitud del problema, las causas de reprobación continuada señaladas por los alumnos y las materias involucradas en la reprobación.

## Metodología

El universo de estudio estuvo constituido por 118 alumnos solicitantes los beneficios contenidos, en cuanto a la última oportunidad, por el artículo 34 para el ciclo escolar 2007-B (que inicia en agosto del 2007), pertenecientes a las carreras de pregrado de Cultura Física y Deportes, Enfermería, Medicina, Nutrición, Psicología y Odontología de nivel licenciatura, y de Prótesis Dental y Radiología e Imagen en el nivel Técnico Superior Universitario y de la carrera Enfermería Básica de nivel técnico.

Se aplicaron entrevistas individuales semiestructuradas a 114 alumnos (96.61% de los sujetos considerados). Las entrevistas se desarrollaron en dos momentos: en el primero se le entregaba al alumno un cuestionario en la cual se le solicitaba que anotara su datos personales y de localización (Nombre, edad, estado civil, carrera, trabajo, domicilio, teléfono, correo electrónico) y que respondiera a la pregunta: ¿Cuáles consideras que fueron las causas de tu reprobación? Mientras el alumno realizaba esta tarea, vía Internet, el entrevistador consultaba su kardex (expediente escolar del alumno en el que están contenidos los datos históricos de su trayectoria) y su ficha técnica en el Sistema Integral de Información y Administración Universitaria (SIIAU) para revisar su avance en

la carrera, el promedio alcanzado en los créditos cubiertos y el historial de las materias que tenía reprobadas hasta el momento. Esta información era considerada durante la entrevista, para formular al alumno o alumna preguntas pertinentes y específicas con respecto a la problemática de reprobación y la trayectoria escolar general. En el segundo momento, el alumno o alumna entregaba el cuestionario contestado y el entrevistador iniciaba con preguntas a profundidad sobre las causas planteadas por el estudiante para después indagar acerca, entre otras, en las siguientes áreas:

- Problemas de horario: trabajo, acomodo de materias, etc.
- Situación familiar: con quien vive, si lo apoyan, etc.
- Dificultad con materias específicas
- Vocación hacia la carrera
- Apoyo de tutorías
- Situación económica
- Trayectoria escolar general y particular de la carrera
- Enfermedades
- Problemas de interacción con compañeros o maestros
- Estado de ánimo

Una vez terminada la entrevista se guardaba una versión electrónica de su ficha técnica y kardex para análisis posterior.

Este proceso se realizó de manera inmediata posterior a la detección de los alumnos y alumnas que se encontraban en el caso motivo de este estudio, información que estuvo disponible después de que se registraron las calificaciones del ciclo escolar inmediato anterior.

Posteriormente, como parte del proceso, se tiene

contemplado un periodo de seguimiento durante el semestre consecutivo, obviamente, en caso de que la Comisión de Educación del Consejo de Centro resolviera positivamente sobre la solicitud de última oportunidad de los alumnos involucrados. De hecho, la integración de este expediente sirvió como apoyo técnico para que los integrantes de dicha Comisión emitieran su dictamen. Para los efectos de este trabajo, nos centraremos en la parte inicial de diagnóstico cuantitativo y cualitativo del tema.

## Resultados

### *La magnitud del problema en el CUCS*

Un primer aspecto es cuantificar la magnitud del problema en las carreras del Centro. Para ello se calculó el porcentaje de alumnos que se encontraban en la situación contemplada en el artículo 34 con respecto al número de estudiantes que cursan del tercer ciclo escolar en adelante. La razón de sólo considerar a los alumnos a partir de este ciclo y no sobre el total de alumnos, fue debido a que, normativamente, se requiere reprobado en dos ciclos consecutivos una o varias materias y sólo entonces es posible estar en la condición establecida en los artículos 33 y 34. Por ello, no se considera a los alumnos de los dos primeros ciclos en este universo, ya que incluirlos distorsionaría la apreciación de la magnitud del problema. Tuvimos acceso a los datos a partir del calendario 2001-B, por lo que presentamos los resultados a partir de este periodo en la Tabla 1.

Atendiendo a las cifras generales, el problema no resulta de gran dimensión para el Centro Universitario; en promedio entre 2 y 3 alumnos de cada 100 caen en esta situación de reprobación y rezago; sin

**Tabla 1. Alumnos del CUCS en situación de última oportunidad**

<b>Calendario Escolar</b>	<b>Alumnos 3er ciclo en adelante</b>	<b>Alumnos en Artículo 34</b>	<b>Porcentaje</b>
2001-B	5,497	179	3.27%
2002-A	5,378	159	2.97%
2002-B	5,482	164	3.01%
2003-A	5,029	107	2.14%
2003-B	5,029	107	2.14%
2004-A	5,143	175	3.42%
2004-B	5,312	89	1.68%
2005-A	5,509	110	2.01%
2005-B	5,635	79	1.41%
2006-A	5,743	105	1.84%
2006-B	5,777	102	1.77%
2007-A	5,523	142	2.58%
2007-B	5,886	118	2.01%
		<b>Promedio General</b>	<b>2.33%</b>

Fuente: Secretaría Académica del CUCS, Archivo electrónico.

**Tabla 2. Alumnos en situación de artículo 34 por carrera. Calendario 2007-B**

Carrera	Total de Alumnos 3er ciclo en adelante	Alumnos en Artículo 34	
		F	%
<b>Cultura Física y Deportes</b>	<b>466</b>	<b>34</b>	<b>7,30%</b>
<b>Enfermería Básica</b>	<b>385</b>	<b>25</b>	<b>6,53%</b>
Medicina	2023	25	1,24%
Psicología	1057	10	0,95%
Lic. en Enfermería	659	10	1,52%
Odontología	743	7	0,94%
Nutrición	348	3	0,86%
T. S. U. Prótesis Dental	101	3	2,99%
T. S. U. Radiología e Imagen	104	1	0,96%
<b>TOTALES CUCS</b>	<b>5,886</b>	<b>118</b>	<b>2,01%</b>

Fuente: Secretaría Académica del CUCS, Archivo electrónico.

embargo, en términos absolutos, por lo general cada semestre solicitan el recurso de última oportunidad más de 100 alumnos, cifra nada despreciable y que amerita diagnosticar y atender este asunto como un problema relevante.

La magnitud del problema se modifica cuando se analizan los datos por carrera, ya que los casos y porcentaje varían significativamente, como se muestra en la Tabla 2.

En esta tabla destacan la Licenciatura en Cultura Física y Deportes y la carrera en Enfermería Básica cuyo porcentaje de alumnos en artículo 34 es más de tres veces el promedio del Centro Universitario. En el caso de Medicina, aunque la frecuencia de alumnos parece alta (25 casos sobre un total de 118), su porcentaje está por debajo del promedio del Centro Universitario, debido a que esta carrera cuenta con un poco más de la tercera parte del total de estudiantes del CUCS.

Resultan interesantes también los datos de la magnitud del problema considerando la carrera y el género (Tabla 3).

Cabe resaltar que en la suma total de las carreras,

mientras aproximadamente una tercera parte de los estudiantes son hombres y dos terceras partes son mujeres, es decir hay el doble de mujeres, un poco más de la mitad de los alumnos en artículo 33 son hombres y menos de la mitad mujeres, en otras palabras, reprueban más los hombres que las mujeres. Destacan en este sentido las carreras de Odontología y Psicología, en las que existe una alta proporción de estudiantes del sexo femenino y se encuentran más estudiantes del sexo masculino en artículo 34. Esta misma relación se encuentra en la carrera de Medicina, aunque en menor proporción. En la carrera de Cultura Física y Deportes, aunque existe una proporción aproximada de 2 estudiantes varones por cada mujer, la proporción de alumnos en artículo 34 es de 3 hombres por cada mujer, así que en este caso el índice de reprobación absoluta y relativa es mayor en los varones.

#### *Las causas de reprobación planteadas por los alumnos:*

En esta apartado se presenta una categorización de los factores que los alumnos manifestaron como causas de su reprobación. Es importante considerar

**Tabla 3. Alumnos en artículo 34 por carrera y sexo. Calendario 2007-B**

Carrera	Alumnos 3er ciclo en adelante		Porcentaje de Alumnos en Artículo 34		
	Hombres	Mujeres	General	Hombres	Mujeres
<b>Cultura Física y Deportes</b>	<b>62.64%</b>	<b>37.36%</b>	<b>7,30%</b>	<b>5,58%</b>	<b>1,72%</b>
<b>Enfermería Básica</b>	23.18%	76.82%	6,53%	1,83%	4,70%
Medicina	46.82%	53.18%	1,24%	0,74%	0,49%
Nutrición	13.58%	86.42%	0,86%	0,00%	0,86%
<b>Odontología</b>	<b>35.92%</b>	<b>64.08%</b>	<b>0,94%</b>	<b>0,67%</b>	<b>0,27%</b>
<b>Psicología</b>	<b>25.61%</b>	<b>74.39%</b>	<b>0,95%</b>	<b>0,66%</b>	<b>0,28%</b>
Lic. en Enfermería	19.61%	80.39%	1,52%	0,30%	1,21%
T. S. U. Radiología e Imagen	55.75%	44.25%	0,96%	0,96%	0,00%
T. S. U. Prótesis Dental	41.29%	58.71%	2,99%	0,00%	2,99%
<b>TOTALES CUCS</b>	<b>36.39%</b>	<b>63.61%</b>	<b>2,01%</b>	<b>1,07%</b>	<b>0,93%</b>

Fuente: Secretaría Académica del CUCS, Archivo electrónico.

que los estudiantes pudieron manifestar más de una causa de su reprobación y que éstas pueden estar combinadas, por ejemplo, en el caso de que se mencionen situaciones laborales y el contraer matrimonio, o conflictos con el maestro y desánimo o desmotivación, por esta razón los porcentajes suman más de 100% (Tabla 4).

En esta tabla resulta claro el predominio del trabajo como causa de reprobación manifestada por los estudiantes; en más de la mitad de los casos (57.02%) los entrevistados señalaron que su actividad laboral entraba en conflicto con los horarios escolares o les impedía cumplir con las actividades académicas. Esto nos indica la dificultad expresada en este nivel educativo para combinar estudios y trabajo, convirtiéndose este último en un factor de riesgo para alterar la trayectoria escolar esperada.

Enseguida, como un factor importante encontramos los problemas familiares en general, con un 42.1%. En esta categoría se diferencia entre familia paterna y la familia generada por el alumno. En el primer tipo de familia encontramos la mayoría de problemas señalados, lo que se explica estadísticamente, ya que un poco más del 70% de estudiantes son solteros y casi en su totalidad viven con sus padres,

cerca del 30% reportó estar casado o en unión libre y se presentó un caso de viudez.

En la familia paterna encontramos que los problemas de salud de algún miembro (padres, abuelos etc.), los problemas de desintegración familiar (divorcios, relaciones problemáticas) y los problemas económicos son causas señaladas por cerca de la cuarta parte de los alumnos entrevistados (22.81%). Por su parte, en la familia propia destacan el cuidado de hijos y el embarazo como factores que influyen en la reprobación; en cuanto a los embarazos, un estudiante varón señaló el embarazo de su novia como causa de su propia reprobación, y de los restantes 6 casos, una estudiante refirió embarazo de alto riesgo y dos indicaron ser madres solteras.

Las dificultades con la materia fueron expresadas por el 27.19% de los estudiantes; sin embargo, en la mayoría de los casos manifestaron que estas dificultades se referían a conflictos con el maestro, desinterés o desánimo por la materia debido a actitudes o funcionamiento del maestro, es decir, los problemas conciernen predominantemente a las relaciones entre actores del proceso enseñanza-aprendizaje; sólo la tercera parte señaló como causa la dificultad para entender la materia o para cumplir con la práctica, lo

**Tabla 4. Causas de reprobación manifestadas por los estudiantes (Sujetos: 114)**

Categoría		f	%
Trabajo		65	57.02%
Problemas: Familia paterna	De salud en padres o familiar	10	8.77%
	Desintegración o falta de apoyo de padres	8	7.02%
	Necesidad de apoyo económico	8	7.02%
	Atender a hermanos	4	3.5%
Familia propia	Cuidado de hijos	8	7.02%
	Embarazo (maternidad 6 y paternidad 1)	7	6.14%
	Divorcio o conflicto con pareja	2	1.75%
	Casarse	1	0.87%
Subtotal problemas familiares		48	42.1%
Dificultades con la materia	Conflicto o desacuerdo con el maestro	10	8.77%
	Desanimo, desmotivación, desinterés	10	8.77%
	Dificultad para entender la materia	9	7.89%
	No se presentaron pacientes (prácticas)	2	1.75%
Subtotal dificultades con la materia		31	27.19%
Personales	Emocionales (depresión, estrés)	11	9.65%
	Salud física: accidente o enfermedad	7	6.14%
	Mala organización escolar personal	6	5.26%
	Irresponsabilidad, flojera	5	4.39%
	Independizarse de casa paterna	2	1.75%
Subtotal personales		31	27.19%
Problemas administrativos		12	10.52%
Participación deportiva (competencias o entrenamiento)		3	2.63%
Otros: salió de viaje, trámites familiares.		2	1.75%

Fuente: Entrevistas a alumnos en artículo 34.

que en sentido estricto se refiere a dificultades específicas para abordar el conocimiento disciplinar, y requiere apoyo de asesoría especializada.

Entre los factores personales, que también fueron indicados por el 27.19% de alumnos, sobresalen los problemas emocionales como depresión y estrés manifestados por 1 de cada 10 entrevistados, así como los problemas de salud física con el 6.14% de los casos.

Por último, un poco más del 10% señalaron problemas administrativos como el que no le dieron de baja una materia, error del maestro o del sistema al dar de alta calificación, no le dieron cambio de horario, entre otros. De ser correcto este dato, presenta un indicador que hay que observar con cuidado para evitar errores o prácticas administrativas que tienen consecuencias directas en trayectorias escolares específicas.

Los datos hasta aquí analizados ya apuntan hacia algunos perfiles de riesgo o con características que requieren un acompañamiento tutorial cercano para prevenir la reprobación acumulada o en su caso extremo la baja o la deserción. En este sentido, en este Centro Universitario el mayor riesgo se da cuando el alumno es varón, trabaja y tiene responsabilidades o problemas familiares. En el caso de las mujeres, el cuidado de hijos y el embarazo son los factores que más inciden de manera negativa en su trayectoria escolar. Los resultados también señalan que, de manera significativa, los estudiantes de las carreras de Enfermería Básica y Cultura Física y Deportes son poblaciones con un mayor riesgo de reprobación.

#### *Indicadores en la trayectoria escolar*

Además de las causas de reprobación manifestadas por los estudiantes, buscamos otros indicadores que nos permitieran contrastar con datos objetivos la información obtenida en las entrevistas, para ello revisamos sus trayectorias escolares registradas en el kardex y examinamos, entre otros datos, el tipo de reprobación y las materias reprobadas, cuyos resultados se exponen a continuación.

#### *Tipo de reprobación*

Clasificamos la reprobación escolar en el CUCS en dos categorías:

- a. *Calificación deficiente*, en la que el alumno es evaluado y su resultado numérico es menor a 60, por lo que no acredita la materia según el parámetro normativo institucional.

- b. *Sin derecho*, por inasistencia superior al 35% durante el curso.

Es de esperar que la reprobación sin derecho esté ligada a factores como el trabajo, problemas familiares y problemas de salud física, entre otros, y sea preponderante, mientras que la calificación deficiente se ligue a factores como conflicto o desacuerdo con el maestro, dificultad para entender la materia y problemas emocionales.

Los datos nos señalan que, en general, la reprobación en el 80.84% de los casos es sin derecho y sólo el 19.16% es por calificación deficiente, lo que resulta acorde con las causas manifestadas por los estudiantes.

Estos datos son consistentes con la comparación entre categorías ya que, si se considera sólo a los alumnos que manifestaron el trabajo como el principal factor, el 82% reprobaron sin derecho y el 18% por calificación deficiente; tomando en cuenta los problemas familiares el 76.3% perdieron derecho y 23.7% reprobaron con calificación deficiente.

En el otro sentido, de los alumnos que señalaron un conflicto o desacuerdo con el maestro el 67.2% perdieron derecho y el 32.8% obtuvieron calificación deficiente. Asimismo, quienes afirmaron que la dificultad para entender la materia era la causa de su reprobación, en el 66.7% de los casos reprobaron sin derecho y el 33.3% reprobaron por calificación deficiente; por último, quienes dijeron tener problemas emocionales reprobaron sin derecho en 67.8% y por calificación deficiente en 32.2%.

Aunque en todos los casos la mayoría de la reprobación es sin derecho (lo que se puede explicar porque los alumnos dejan de asistir cuando se dan cuenta que van a reprobar), es notorio el aumento de los porcentajes de calificación deficiente en las causas en que de manera lógica se consideraría que los alumnos obtuvieran notas bajas.

#### *Las materias que reprueban*

Los datos nos indican que a estos 114 alumnos se les otorgó el artículo 34 en un total de 192 cursos, es decir que algunos estudiantes reprobaron más de un curso. Sin embargo, cabe aclarar que el número de materias o unidades de aprendizaje involucradas en este fenómeno fue de 115; esto significa que una misma materia fue reprobada por varios alumnos. Una pregunta interesante se refiere al análisis de las unidades de aprendizaje específicas que destacan por su frecuencia como causa reportada por los alumnos pa-



ra caer en situación de última oportunidad. En la tabla 5 se presente la frecuencia de las materias reportadas y las carreras involucradas.

Del total de 115 materias involucradas, en 77 sólo un alumno incurrió en artículo 34 y en 21 materias fueron dos alumnos. En la tabla sólo se incluyen las 17 materias (14.78%) en que 3 alumnos o más fueron acreedores del artículo 34.

Aunque con los datos anteriores se podría afirmar que, en términos generales, las materias no son un factor predominante para que los alumnos de las carreras de pregrado en el CUCS reprueben reiteradamente, encontramos que la materia "FO 164 Bioquímica" esta implicada con casi 1 de cada 10 alumnos en artículo 34 (8.77% de 114 alumnos en esta situación). Este fenómeno no parece estar relacionado con alguna carrera en particular.

En la carrera de Cultura Física y Deportes, 5 materias se relacionan con 20 casos (casi el 60% de sus 34 casos), destacando la materia "MH 185 Bases del Entrenamiento Deportivo", relacionada con aproximadamente la cuarta parte de los alumnos de esta carrera en artículo 34.

Asimismo, para la carrera de Medicina 4 materias (Microanatomía, Patología, Microbiología y Parasitología y Genética Humana) involucran al 80% de sus alumnos con artículo 34.

## Reflexiones

Mediante este primer acercamiento al problema de reprobación en el CUCS, podemos afirmar que los

factores de reprobación encontrados, coinciden con otros estudios en el país.<sup>8</sup> En el caso que nos ocupa, las causas principales que propician que los estudiantes sufran rezago escolar e incluso abandonen la universidad son las relacionadas con el factor socioeconómico (57.02%), específicamente el tener que realizar una actividad laboral que entra en conflicto con los horarios y las exigencias de la escuela.

Ante esto, habría que revisar, por ejemplo, si mecanismos como la elección de cursos y turnos basados en los promedios y no en los requerimientos de la vida laboral del estudiante, han dado los resultados que se esperan. También habría que considerar si los requisitos establecidos para la obtención de becas están siendo pensados fundamentalmente en los alumnos que lo necesitan o si siguen considerándose como un premio para aquellos que obtienen buenas calificaciones.

Los problemas familiares (42.1%) como un factor importante para la reprobación de los alumnos en artículo 34, nos indican la importancia que las redes sociales de apoyo tienen en la trayectoria escolar, así como las complicaciones que acarrea una familia disfuncional o la paternidad o maternidad prematuras. Enseguida encontramos una diversidad de factores que se relacionan con la dificultad de la materia, problemas personales y administrativos. En este contexto, las instituciones educativas requieren prever un conjunto de actividades dirigidas a los alumnos, con la aspiración de atenderlos de manera integral, es decir, "ocuparse de los estudiantes desde antes de su ingreso, con programas de información y orientación

**Tabla 5. Materias en artículo 34 por alumno y carrera (Materias: 115)**

Materia	No. Alumnos	Carrera
FO 164 Bioquímica	10	ENFA: 4, CFDA: 3, CEN: 1, MCPA: 2
MH 185 Bases del Entrenamiento Deportivo	8	CFDA
MF 111 Microanatomía	6	MCPA
PT 127 Patología	6	MCPA
PT 126 Microbiología y Parasitología	5	MCPA
RC 141 Sexualidad Humana	4	MCPA: 2, ENFA: 1, CFDA: 1
MF 113 Morfología	4	CFDA: 1, MCPA: 2, ENFA: 1
MH 207 Entrenamiento deportivo	3	CFDA
MH 234 Fundamentos de Deportes Emergentes	3	CFDA
CI 208 Prostodoncia Parcial Fija III	3	ODON
FO 110 Fisiología Básica	3	Enfermería Básica
FO 154 Bases Genéticas de la Actividad Física	3	CFDA
FO 167 Fisiopatología	3	Lic. Enfermería
FO 172 Genética Humana	3	MCPA
PA 131 Psicología de la Actividad Física	3	CFDA
PB 115 Técnicas de Evaluación de la Personalidad Infantil	3	PSIC
SP 104 Nutrición	3	Enfermería Básica

Fuente: Kardex del SIIAU.

efectivos y mecanismos de selección justos; y hasta después de su egreso, con mecanismos de apoyo para la inserción laboral”.<sup>9</sup>

Asimismo, encontrar delineados perfiles que se asocian con mayores probabilidades de reprobación en el CUCS (estudiante varón que trabaja, mujer con hijos, alumnos de enfermería básica y cultura física y deportes), nos conduce a considerar, que es el seguimiento de las trayectorias escolares personales y los factores asociados a éstas, un enfoque de debiera caracterizar a la tutoría para que pueda cumplir con su función de “acompañamiento” real, continuo y permanente, de manera que brinde información y orientación pertinente a los alumnos, y estos obtengan algunos recursos para atender sus circunstancias particulares de vida, lo que podría impacta en mejores recursos para salir airoso de los problemas familiares, emocionales, de salud física y administrativos (entre otros) que se les presentan durante su estancia en la escuela.

## Bibliografía

- CALDERÓN HERNÁNDEZ, J. (1999). *Programa Institucional de Tutorías*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Documento de trabajo.
- CUCS (2003) *Programa Institucional de Tutorías del Centro Universitario de Ciencias de la Salud*. Universidad de Guadalajara.
- *Programa de Atención a Alumnos en Situación de Rezago Escolar (ProAlumnos)* (2007). Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Guadalajara: CUCS. Documento de trabajo.
- *Programa Institucional de Tutorías del Centro Universitario de Ciencias de la Salud* (2003). CUCS, Guadalajara.
- *Proyecto de creación del Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo* (2006). Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Guadalajara: CUCS. Documento de trabajo.
- ESPINOZA GARCÍA, Catalina *et al.* (2005) “Propuesta de sistema integral de tutorías académicas para el nivel medio superior universitario”; Ponencia presentada en el Foro Reforma del Bachillerato Universitario. Benemérita Universidad de Puebla, 28, 29 y 30 de noviembre de 2005.
- MALDONADO, María de la Luz Martínez, LIMA, Javier Valdo, PADILHA, Maria Goretti Navarro *et al.* “Multireferential analysis of the failure results in Mexican students at University”. *Psicología Escolar y Educativa*, 1998, vol.2, no.2, p.161-174.
- OBSERVATORIO UNIVERSITARIO DE LAS INNOVACIONES. (2006). “Comunicado No. 2, Observatorio”; documento electrónico, 27 de noviembre de 2006, Pág. 2: Universidad de Colima.
- OFICINA DE PLANIFICACIÓN DEL SECTOR UNIVERSITARIO. (2002) *Proyecto “Alma Mater” para el Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Universitaria en Venezuela*. República Bolivariana de Venezuela. Ministerio de Educación Superior Consejo Nacional de Universidades. Caracas.
- PÉREZ FRANCO, Lilia. (2001) “Los factores socioeconómicos que inciden en el rezago y la deserción escolar”. En *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES*. México: ANUIES.
- ROMO LÓPEZ, Alejandra y Magdalena FRESÁN OROZCO (2001). “Los factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y el rezago”. En *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES*. México: ANUIES.
- UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA. *Reglamento General de Evaluación y Promoción de Alumnos de la Universidad de Guadalajara*, (1999). U. de G. Guadalajara.

## Notas

- <sup>1</sup> Observatorio Universitario de las Innovaciones. (2006). “Comunicado No. 2, Observatorio”; documento electrónico, 27 de noviembre de 2006, Pág. 2: Universidad de Colima.
- <sup>2</sup> *Ibidem*, pág. 3.
- <sup>3</sup> Martínez Maldonado, María de la Luz, *et al.* “Análisis Multirreferencial del fenómeno de la reprobación en estudiantes universitarios mexicanos”; *Revista Psicología Escolar y Educativa*. 1998, vol.2, no.2, p.161-174.
- <sup>4</sup> ESPINOZA GARCÍA, Catalina *et al.* “Propuesta de sistema integral de tutorías académicas para el nivel medio superior universitario”. Ponencia presentada en el Foro Reforma del Bachillerato Universitario. Benemérita Universidad de Puebla, 28, 29 y 30 de noviembre de 2005.
- <sup>5</sup> *Programa Institucional de Tutorías del Centro Universitario de Ciencias de la Salud*. CUCS, Guadalajara, 2003.
- <sup>6</sup> *Reglamento General de Evaluación y Promoción de Alumnos de la Universidad de Guadalajara*, U. de G., 1999. Pág. 5.
- <sup>7</sup> *Ibidem*, págs. 5 y 6.
- <sup>8</sup> Por ejemplo con lo señalado por Calderón Hernández (1998), que menciona como causas de deserción y rezago en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: estudiantes que trabajan, escasos recursos, la desarticulación familiar y problemas de salud entre otras.
- <sup>9</sup> Romo López, Alejandra y Magdalena Fresán Orozco (2001). “Los factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y el rezago”. En *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES*. ANUIES, México.



# El debate necesario entre la educación física, la cultura física y la actividad física: una reflexión para la formación profesional del estudiante

PEDRO REYNAGA ESTRADA,<sup>1</sup> JUAN LÓPEZ-TAYLOR,<sup>2</sup> MARTÍN F. GONZÁLEZ VILLALOBOS,<sup>3</sup>  
ANDRÉ M. MIRANDA CAMPOS<sup>4</sup>



## Resumen

Este ensayo propone establecer a la actividad física como objeto de estudio inter y transdisciplinar de la Cultura Física, de la Educación Física y de las Ciencias del Movimiento en general. Se utiliza el concepto de actividad como el elemento esencial de análisis en el estudio materialista dialéctico de la cultura física. Este concepto integra las dimensiones sociales y corporales como un todo. Se establece a la cultura física como una disciplina científica que estudia las manifestaciones culturales de la actividad física.

*Descriptores:* Cultura física, educación física, actividad física.

## The necessary controversy between physical education, physical culture and physical activity: A reflection for the training professional of the student

## Abstract

This paper proposes to establish the physical activity as object of study inter and trans disciplinary of the Physical Culture, Physical Education and of Sciences of the Movement in general.

The concept of activity is in use as the essential element of analysis in the materialistic dialectical study of the physical culture. This concept to integrate the social and corporal dimensions as everything. The physical culture it is a scientific discipline that studies the cultural manifestations of the physical activity.

Key words: Physical culture, Physical education, Physical activity.

Artículo recibido el 22/05/2006  
Artículo aceptado el 20/09/2006  
Conflicto de interés no declarado

1 Profesor Titular "B" de Tiempo Completo adscrito al Instituto de Ciencias Aplicadas a la Actividad Física y al Deporte del Departamento de Ciencias del Movimiento Humano. Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara. [preynagaestrada@yahoo.com.mx](mailto:preynagaestrada@yahoo.com.mx)

2 Profesor Titular "B" de Tiempo Completo adscrito al Instituto de Ciencias Aplicadas a la Actividad Física y al Deporte del Departamento de Ciencias del Movimiento Humano. Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara.

3 Coordinador de la Carrera de Licenciatura en Cultura Física y Deportes. Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara.

4 Director de Alto Rendimiento del CODE, Jalisco.

## Introducción

Tocar el tema de las llamadas “ciencias del movimiento”, es iniciar una polémica conceptual, disciplinar, profesional y científica en este campo complejo. Con este ensayo, abordaremos paso a paso estas dimensiones del problema. Por ello, primeramente será importante delimitar la particularidad de cada una de ellas, para posteriormente entender sus conexiones. En este trabajo abordaremos dos disciplinas científicas básicas de las ciencias del movimiento: la educación física y la cultura física, además un elemento común de ambas: la actividad física.

## La educación física

Delimitar las particularidades y relaciones entre la educación física y la cultura física no es una tarea sencilla, porque, apoyándonos en Brooks (1981), la primera utiliza el conocimiento de otras ciencias, y a su vez aporta conocimiento que otras disciplinas le aportan. Este problema aplica a la cultura física como cuerpo de conocimientos científicos: determinar sus relaciones con otras disciplinas está bien reconocido, pero es difícil delimitar su propio objeto de estudio. En tal sentido, dos conceptos esenciales que nos ayudarán a comprender la relación mutua entre la cultura física y la educación física es la interrelación disciplinar y la relación transdisciplinar. El primer concepto nos explica la influencia recíproca entre ambas disciplinas; y el segundo nos explica cómo un cuerpo de conocimientos surge a partir y a través de una disciplina.

Según Paz-Sánchez (1987) el objeto de la creación y perfeccionamiento de las capacidades motoras se ha vinculado intelectualmente a la educación física (causa por la cual esta disciplina progresó teórica y metodológicamente), pero contemplar a la educación física, a la cultura física y al deporte como una unidad implica buscar sus propios fundamentos.

En las siguientes líneas observaremos que en estas definiciones el elemento común es la actividad física; por lo que podemos concluir que la actividad física es el objeto de estudio de la educación física.

Una característica esencial de la educación física es la inclusión del “aspecto pedagógico” en la actividad física (Alurralde, 2003), con lo cual se distingue de la kinesiología.

En el afán de constituir a las diferentes disciplinas

que convergen en la actividad física O’Farril (2001) define a la teoría de la educación física como “la ciencia de los lineamientos generales que determinan los contenidos y métodos para el desarrollo de la actividad física como proceso pedagógico organizado y vinculado al sistema educativo”.

Por otra parte, José María Cagigal (en Alurralde, 2003) define el objeto de estudio de la educación física como el “hombre en movimiento y las relaciones creadas a partir de esa actitud y aptitud” e incluye la interinfluencia de la educación física con la cultura (física). En tal sentido, esta definición supera la concepción etimológica de la educación física como educación del cuerpo. Es el hombre el que se educa y es al hombre al que se educa. Ya bien lo señala Henry (1981, 11), “el centro de atención en el estudio de la educación física es el hombre como individuo...”

Y siguiendo esta idea, la educación física desde la perspectiva dialéctica no debe limitarse a la formación corporal o educación del cuerpo, sino que debe ser mucho más amplia y comprender la influencia social e histórica en el proceso educativo (manifestados en el sistema educativo). Debe comprender cómo nos educan para comportarnos ante el menos fuerte, o el más fuerte, el diestro o el tonto para jugar. Y aunque tradicionalmente la educación física esquiva el análisis de estos aspectos velados, ocultos y queda atrapada en las reglas del juego del poder en la educación hegemónica, es momento de retomarla incluyendo “la disposición regulada de los cuerpos”, según Bourdieu. Por ejemplo, el esquema de la dominación queda reflejado en las escuelas, programas o maestros que exigen como obligatorio el uso de la ropa deportiva y excluyen los juegos populares, como las canicas, “las escondidas”, etc. (Pedraz, 1997).

Por todas estas razones consideramos que la educación física no puede ser más amplia que la cultura física. Ambas son necesarias e indispensables. Pero desde nuestra perspectiva ambas se complementan en tanto que la primera la ubicamos como proceso y a la segunda como producto o resultado.

Pedraz (1997) reafirma esta idea al considerar que la educación física se constituye por procesos más o menos intencionales y sistemáticos a través de los cuales se transmiten, reproducen o recrean los modelos de comportamiento y sensibilidad corporal. Los cuales se concretan en la adecuación a estos rasgos culturales con sus respectivos recursos técnicos, ideológicos y emocionales que se materializan en la

inculación de usos y representaciones del cuerpo y en la propia construcción del cuerpo.

Esta definición confirma la idea de la educación como proceso y de la complementariedad entre la educación y la cultura, que más adelante discutiremos. Resulta claro que el movimiento histórico es imposible sin la transmisión activa a las nuevas generaciones de los avances de la cultura, sin su educación (Leontiev, 1968). Es decir, la educación transmite la cultura, y la cultura define el tipo de educación humana.

### La cultura

La inclusión del concepto de "cultura" obedece a una visión específica. ¿Por qué hablar de cultura física como eje central y disciplinar básico de nuestro estudio y no de educación física?

La cultura física en sí es una forma de la cultura en general con sus características particulares. De esta manera, el concepto esencial para entender nuestro tema es el término de "cultura", la cual está caracterizada por la idea del proceso de perfeccionamiento, educación y desarrollo de "lo potencial", adquirido y/o asimilado en el hombre y por la capacidad del ser humano por el automovimiento (Paz-Sánchez, 1987).

Según Pedraz (1997), para Taylor el concepto de cultura incluye conocimientos, creencias, artes, moral, leyes, costumbres y cualquier otra aptitud o hábito adquirido por el hombre en tanto que miembro de la sociedad. Habría que agregar también los objetos materiales de la creación humana y los productos simbólicos.

Susser (1982) concibe la cultura como el modo particular de conducta (física o mental) de las personas; los patrones de conducta aprendidos como, por ejemplo, el lenguaje, las actitudes, las habilidades, etc., que denotan el estilo de vida y el contenido de las relaciones sociales.

La cultura debe ser entendida como una categoría concreta universal y concreta histórica, al mostrar en su unidad la relación activa de la práctica material del hombre como sujeto histórico. Y este es el camino de investigación que se tiene que recorrer desde esta perspectiva. En este camino comprendemos que la conexión entre las categorías de cultura y de cultura física es que la cultura nace como un factor decisivo en la formación de capacidades, actitudes, en la conformación de la personalidad del individuo, en la elevación y perfeccionamiento de sus

aptitudes físicas y sus capacidades motoras (Paz-Sánchez, 1987).

Si entenderemos por cultura todo lo mencionado, debemos de partir de elementos más generales: La cultura es todo proceso y producto humano que rebasa los límites individuales de lo biológico. Para ser más claros debemos diferenciar a la cultura como un proceso- producto propiamente humano, porque los animales no incorporan la experiencia social e histórica de su especie a diferencia de los humanos. Ya lo refiere Leontiev (1968), mientras que los animales están determinados por factores biológicos y genéticos en la organización de su agrupación, el ser humano organiza su congregación social y su cultura a partir de las condiciones históricas vividas.

Desde esta perspectiva de la dialéctica materialista, el análisis de la cultura física se rige por las leyes sociohistóricas, al retomar en la lógica real del movimiento social las regularidades de estos procesos, y fundamentarse en el plano teórico la relación sujeto-objeto mediada por la actividad práctico material del sujeto histórico. Así, para Marx, la historia universal es el producto del hombre por el trabajo. Por ello, la existencia cultural del hombre debe ser comprendida en el curso de su autodesarrollo, en la complejidad de los nexos productivos, laborales, físicos y vitales del sujeto social. Estos nexos manifiestan la consecuencia de la acción humana vista en el proceso de desarrollo. El vínculo que expresa la medida de la acción creadora del hombre sobre la naturaleza y el proceso de esta actividad, así como sus resultados conforman el mundo cultural humano (Paz-Sánchez, 1987).

En dicho contexto, en la teoría materialista dialéctica del análisis de la cultura el concepto de *actividad* es un elemento esencial por que refleja el vínculo entre la influencia social y la forma en que el individuo incorpora esta influencia en su ser y cómo materializa este proceso en su práctica diaria.

Ahora sí podemos entender la razón por la que hablamos de cultura física como eje central y disciplinar de nuestro estudio. Apoyados por la idea de Paz-Sánchez (1987), el enfoque dialéctico materialista de la cultura descubre los nexos y las mediaciones diversas derivadas de la vida material de la sociedad en el transcurso de la lógica real que dibuja la actividad práctica material y social de los hombres. En este enfoque asumimos que la "cultura como actividad humana", es la unidad dialéctica determinada objetivamente en la actividad precedente, y como actividad inmediata del sujeto histórico, es un

medio a través del cual éste, como totalidad concreta realiza su propia vida creando las condiciones reales de existencia material y con ello el camino de su transformación.

Es decir, el elemento esencial de la cultura es la actividad humana. La cultura es actividad humana. Esto significa que la cultura es el vínculo de la expresión humana en su dimensión material y espiritual como producto de la influencia de los demás hombres en el individuo en un contexto histórico determinado. Esto significa que esta influencia de los demás hombres ocasiona un cambio, una transformación en el individuo en forma más o menos permanente que va a ser parte esencial del repertorio del individuo durante su vida, en su forma de ser y de actuar.

Así, la cultura física aparece como un tipo de actividad humana que se materializa en el propio sujeto histórico (Paz-Sánchez, 1987). Esto significa que si bien la cultura constituye un resultado, como lo señalamos arriba, éste permite al sujeto reproducir su actividad de acuerdo a los prototipos y estereotipos culturales incorporados.

Por ello, el concepto de actividad nos ayudará a incluir más adelante la categoría de actividad física como objeto de estudio de la cultura física.

### La cultura física

El concepto de cultura nos remite a un concepto ligado a la colectividad y al individuo como un todo de influencia recíproca.

Si hablamos de la cultura física no debemos de perder de vista el carácter social del concepto, por lo que debe estar dirigida a inculcar valores y estilos de vida (hábitos) en la población para la práctica de la actividad física y no del físico (el cuerpo), por que de ser así, estaríamos hablando de la estética corporal, que lleva al sedentarismo, con sus implicaciones adversas para la salud.

Además, la categoría de cultura física fundamenta el carácter humano de la actividad física, le quita la limitación biológica del concepto, la saca de los límites del cuerpo. También es más amplio que el concepto de educación física por que la educación física definiría (de acuerdo a sus raíces etimológicas) “la educación del cuerpo”, con serios cuestionamientos implicados como por ejemplo: ¿el cuerpo se educa o se educa el ser humano? Por ello, la categoría de cultura física dimensiona la conexión del cuerpo con el nivel más desarrollado del ser humano: la cultura, y

la ubica en el carácter socio histórico del mismo. Que el cuerpo humano no tiene características físico biológicas por sí mismo, sino que es producto-productor de la historia social, y que por lo mismo su estado y desarrollo requieren de la relación e influencia de los demás seres humanos, es un principio esencial en la teoría de la cultura física.

Como señala Pedraz de la cultura física (1997), la cultura puede referirse al aspecto intelectual, y el aspecto físico se refiere al cuerpo. Si embargo, “todas las producciones de la cultura son siempre resultados de los actos de los hombres y no de sus cuerpos o de sus intelectos separadamente... a la vez todos los productos del hombre configuran su comportamiento corporal intelectual a la vez”. Es decir, el ser humano es un ser integrado, no separado. El cuerpo, la mente y el movimiento son un todo y sólo en casos excepcionales de disfunción pueden estar separados.

Para el análisis de la cultura física podemos considerar sus distintos elementos, de acuerdo a la propuesta de Pedraz (1997), quien analiza en forma detallada muchas de las formas en que se manifiesta la cultura física, y cómo a partir de ésta se generan diferentes estilos de vida.

La teoría de la cultura física, como explicamos anteriormente en el estudio de la cultura, también analiza los mecanismos sociales por los que se legitiman determinadas manifestaciones y formas culturales y se deslegitiman otras (Pedraz, 1997).

La cultura del cuerpo, definiéndola con base en su etimología, puede tener dos acepciones: 1) como manifestación humana propiamente y 2) como disciplina científica que estudia esta manifestación.

La primer acepción de la cultura física como manifestación humana se refiere propiamente a la cultura corporal, que se ha definido como el conjunto de conocimientos adquiridos, vinculados al deporte, a la educación física y a la recreación física, así como al sistema de métodos y procedimientos de los que se valen (Paz-Sánchez, 1987). En dicho sentido, Pedraz (1997) considera desde esta dimensión, que la cultura corporal está constituida por los modelos de conocimiento desarrollados, por las normas establecidas de convivencia y por los modos de sensibilidad. La define de la siguiente manera:

*“conjunto de saberes, creencias, valores, leyes, reglas, hábitos, prácticas, usos, actitudes, esquemas perceptivos y representativos, sensibilidades, utensilios, aparatos, etcétera, adquiridos o contruidos por el hombre que están directamente determinados por acciones corporales y que, a la vez, son*

*determinantes del comportamiento corporal (de las actividades físicas); muy especialmente todo aquello que contribuye a configurar su cuerpo: su morfología física y su morfología simbólica o representativa”.*

Lo valioso de esta definición es que centra los elementos de la cultura en la dimensión corporal y lo concibe multidireccionalmente, es decir, el cuerpo como productor y como producto, en influencia recíproca. Así, aunque centrada en el cuerpo, no se limita a él, por que la cultura física representaría la estructuración corporal y simbólica. Un ejemplo queda de manifiesto en la persona que practica el fisicoculturismo, en el que la cultura física no sólo comprende su cuerpo sino la serie de hábitos (de actividad física, alimenticios), valores y acciones producidas o reproducidas por él; los cambios en su manera de pensar y de percibir su cuerpo a partir de dichas estructuras corporales y simbólicas. Una persona que practica esta actividad física no sólo cambia su cuerpo, sino las representaciones que tiene sobre él y sobre el de los demás. Se considera más fuerte, estéticamente mejor, y los demás también estructuran sus propias ideas a partir de la percepción que tengan sobre de este resultado corporal (es agradable, fuerte, fanfarrón, presumido, engreído, etc.).

Desde esta óptica, retomando a Pedraz (1997), la cultura física incluye la forma en que nos paren, amantan, acarician, hablan, acuestan o desnudan; así como la forma en que nos incluyen o excluyen por criterios que tienen que ver con nuestro cuerpo: nuestro aspecto, altura, fuerza. Todo esto nos construye como varones o mujeres, groseros o refinados, desaliñados o limpios, tímidos o extrovertidos, feos o guapos; y que todos estos modelos simbólicos y comportamentales nos ubican en una cultura física dominante porque todo lo anterior son modelos y modos de organizarse social e históricamente, en función de las clases sociales dominantes y dominadas y de las ideologías resultantes.

La segunda acepción de la cultura física la refiere como cuerpo de conocimientos científicos o como ciencia. Por ejemplo, O’Farril-Hernández (2001) asume a la teoría de la cultura física como la bisagra entre las ciencias aplicadas a la actividad física. Esta posición me parece más sensata y fundamentada. Este mismo autor incluye como objeto de estudio “el perfeccionamiento del individuo a través del ejercicio físico organizado y sistemático”. Sin embargo, no estamos de acuerdo con asumir esta propuesta, en primer lugar porque el carácter idealista del “perfec-

cionamiento” humano es muy relativo y no nos dice mucho.

A diferencia de la anterior propuesta, nosotros establecemos a la actividad física como el objeto de estudio de la cultura física. Para fundamentar esto, ya dijimos en el apartado anterior que en términos esenciales la cultura física es una actividad humana.

Ahora bien, nuestra diferencia con O’Farril-Hernández estriba en que para nosotros la definición de nuestro objeto de estudio (la actividad física) incluye “el desarrollo de las potencialidades” (Reynaga-Estrada, 2001), lo cual le da un carácter más humano y operativo como argumentaremos más adelante en la definición de nuestro objeto de estudio. Así, el perfeccionamiento del ser humano, o el desarrollo de sus potencialidades es más bien el objetivo de la actividad física, no su esencia.

Para O’Farril-Hernández (2001), la teoría general de la cultura física sería la “ciencia que rige las leyes generales y la dirección del desarrollo y perfeccionamiento físico del ser humano por medio de los ejercicios físicos y que nos permiten arribar a conclusiones...”. Sin embargo, más adelante confunde esta definición con la de teoría del deporte.

Así pues, estamos de acuerdo en que la teoría de la cultura física (que sería el estudio y explicación, propiamente, de la cultura física como hecho), revela las leyes generales que rigen el proceso de desarrollo y perfeccionamiento de las capacidades físicas en el curso de la actividad práctico material (Paz-Sánchez, 1987).

Con estas definiciones expresadas, podemos concluir que como disciplina científica, la cultura física es una teoría científica que aplica un conjunto de métodos y procedimientos para analizar y explicar el conocimiento relacionado con la actividad física o acción motriz (que incluye al deporte, a la educación física, a la recreación, etc.). En dicho sentido, se explica el proceso de desarrollo humano en el que incide la actividad física; cómo influye ésta en el perfeccionamiento de las capacidades humanas por la actividad misma. Pero, además, nos ayuda a diferenciar entre el nivel cultural de la actividad física y el nivel educativo de la educación física, como explicamos en apartado previo.

El concepto de “disciplina científica” nos remite a la categoría de ciencia, que entre otros elementos, se rige por la definición del objeto de estudio propio (Hernández- Moreno, 1990). De cualquier forma, si analizamos las anteriores definiciones sobre la teoría de la cultura física encontramos que la categoría bá-



sica a la que se refieren como objeto de estudio es la actividad física.

Nuestro planteamiento se asume en forma diferente en el sentido de establecer a la cultura física no como una “ciencia”, ni tampoco como “ciencias”, sino como una disciplina científica, cuyo objeto de estudio sería propiamente a la actividad física, en efecto, compartida por diferentes disciplinas en donde confluye la cultura física. Esto en tanto no se fortalezcan nuestros intentos de generar un objeto de estudio propio.

Así, como se muestra en la tabla 1, el objeto de estudio de la Cultura Física es la actividad física, y en este objeto confluyen distintos niveles de la realidad, y por ende, distintas disciplinas. Entre los niveles que confluyen en la actividad física están los aspectos físicos, filosóficos, educativos, sociológicos, históricos, psicológicos, culturales, económicos, etc., y las disciplinas que estudian estos fenómenos estarían representados por la educación física, la fisiología del ejercicio, la sociología del deporte, la psicología de la actividad física y del deporte, etc. Esta idea está apoyada en Brooks (1981).

Nosotros pensamos que la actividad física no puede considerarse una ciencia como lo asume Hernández-Moreno (1990), pero sí podemos utilizar a la teoría de la cultura física como el eje integrador de diferentes niveles de la realidad que confluyen en la actividad física: desde la física, la biomecánica, la fisiología, la educación y la psicología. Al respecto, señala Paz-Sánchez (1987) que “a los niveles estructurales se asocian un conjunto de aspectos que adquieren (para cada nivel) un comportamiento, función y objetos específicos concretados en metateorías que cada nivel elabore, aspectos de carácter administrativo, organizativo, socio-psicológico, estético y ético”.

De esta manera, la actividad física, insistimos, se constituye como el objeto de estudio de la cultura física y de otras disciplinas como las que anteriormente mencionamos para analizar los distintos niveles

de la realidad de este objeto de estudio. Es decir, es un objeto de estudio compartido por otras ciencias, por lo que “no podemos afirmar que en el ámbito de las ciencias se contemple aún la especialidad científica consagrada específicamente a la actividad física...” (Hernández-Moreno, 1990).

### La actividad física

Aunque existen aproximaciones previas a este trabajo, que pretenden establecer a la actividad física como ciencia, no compartimos esta idea, pero sí es importante retomar la intención de formalizar y establecer fundamentos científicos y profesionales a nuestro quehacer. Por ejemplo, Hernández-Moreno (1990) propone establecer a la actividad física como ciencia, en donde se organizaría a las “ciencias de la actividad física” factuales y prácticas. Sin embargo, este autor considera que el objeto de estudio es compartido por múltiples disciplinas, lo cual se opondría a la idea de determinar un objeto de estudio propio para esta ciencia como tal.

Además, otra limitación de esta propuesta es que confunde el supuesto objeto de estudio (la actividad física) con otros conceptos como el ejercicio, el entrenamiento, la acción motriz, la conducta motriz, el movimiento humano, el deporte, etc., o, al menos, no los aclara y distingue.

Un elemento clave de la actividad física es la intencionalidad (Reynaga, 2001); y queda claro que en el movimiento por sí mismo “se puede separar en su intencionalidad” (Alurralde, 2003). Esta intencionalidad determina de hecho el tipo de movimiento, de acuerdo a su estructura, duración, intensidad, frecuencia, etc.

Desde nuestra perspectiva, la actividad física se constituye como el objeto de estudio de la cultura física, como ya lo fundamentamos en un subtítulo previo. Por ello, desde la perspectiva dialéctica, la actividad física es la expresión individual y material humana de la cultura, es la práctica humana propia-

**Tabla 1. Propuesta de la categoría de actividad física como unidad de análisis teórico de la cultura física**

Categoría	Elementos de análisis (conceptos)	Enfoques de análisis
Actividad física	Actividad práctica Movimiento Esfuerzo Trabajo Deporte	Educación Física Economía Cultura Historia Sociología Filosofía Psicología, etcétera

mente dicha, manifestada en el movimiento individualizado de su cuerpo.

La actividad física representa un concepto esencial para el análisis del movimiento humano, desde el deporte, el juego y el ejercicio, hasta la recreación, etc.

En la teoría de la cultura física, con la perspectiva histórica-dialéctica, la actividad física o movimiento humano, no pueden estar separados de la historia humana. Desde el desplazamiento corporal en dos extremidades hasta la forma de utilización de las manos para la escritura, o cualquier otra actividad, están determinadas por las condiciones materiales, sociales e históricas del ser humano. Por ejemplo, acerca del desplazamiento en dos extremidades no es el mismo tipo de actividad si el sujeto era un homínido o una persona del siglo veintiuno, si usa zapatos o no, si sube montañas o no. En forma similar, no es el mismo movimiento el que realizaba una persona que escribía con pluma en el siglo XVIII y el que realiza una persona que escribe en computadora actualmente. Estas son las condiciones materiales, sociales e históricas a las que nos referimos. El calzado, la pluma y la computadora son productos de estas condiciones humanas que el mismo hombre ha creado y que le determinan. Los estudiosos de la cultura física debemos de considerar a tales elementos y sus conexiones con la actividad física y la cultura. Al respecto, coincidimos con Susser (1982) en el sentido de que "se puede enseñar a los niños a caminar y hablar, pero el modo de hacerlo y el lenguaje que se aprende con impuestos por la sociedad en que nacen" no sólo refiriéndonos al contexto geográfico, sino incluso al histórico-cultural, que fue nuestro ejemplo.

La influencia histórica y social en la cultura física queda plasmada en la construcción de gustos (de actividad física en nuestro caso), porque responde a factores de identificación y distinción social de los que "no se puede excluir...el poder económico". Es claro que la clase dominante impone sus gustos y gestos en las diversas actividades físicas, siguiendo la dinámica de las tensiones sociales mediante la colonización cultural (Pedraz, 1997).

Sabemos que el estilo de vida deportivo dominante tiende a destruir otras formas de expresión corporal no burguesas como las suburbanas o rurales que son cultura física popular y resisten los embates de la cultura dominante. Así, el deporte en nuestras sociedades actuales se manifiesta como gran colonizador de la cultura física: se extiende a todos los pue-

blos de la tierra llevando modelos de actividad que no les son propios; rompiendo actividades físicas tradicionales que nacieron de prácticas arraigadas a la realidad social de los pueblos en que se desarrollaron y que cumplían una función de interacción con el ambiente natural y social (Pedraz, 1997).

Por estas razones el promotor de la cultura física también debe ser conciente del papel social que está jugando: Si es aliado del poder dominante o de la cultura física popular. Como señala Pedraz (1997): se trata de discutir el valor etnológico, social y emocional de dichas prácticas tradicionales y populares, no de conservarlas como piezas de museo.

### Conclusiones

- 1) El objeto de estudio de la Educación Física es la actividad física. Por ello, existe complementariedad entre la educación física y la cultura física como ciencias del movimiento, en donde el elemento común de ambas es la actividad física.
- 2) La cultura en su sentido más general es actividad humana, por lo que se constituye como un elemento esencial para fundamentar la categoría de "actividad", como producto y productor humano.
- 3) La cultura física se entiende bajo dos sentidos: como manifestación humana o cultura corporal y como conocimiento científico (disciplina científica), propiamente dicho.
- 4) La actividad física se considera como el objeto de estudio de la cultura física.

### Bibliografía

- ALURRALDE, J. M., SCAVO, M., y ANAYA, R. (2003). Bases epistemológicas, sanitarias y legales respecto a la participación de la Educación Física en el proceso de rehabilitación. *Revista Digital. Lecturas Educación Física y Deportes* (60).
- BROOKS, George, A. (1981). *Perspectives on the academic discipline of physical education*. Human Kinetics Publishers.
- HENRY, F. M. (1981). Physical Education: An academic discipline. In G. A. Brooks (Ed.), *Perspectives on the academic discipline of physical education*. USA: Human Kinetics Publishers.
- HERNÁNDEZ-MORENO, J. (1990). "La actividad física y el deporte en el ámbito de la ciencia". *Revista Apunts, Educación Física y Deportes* (22), 5-10.
- LEONTIEV, A. N. (1968). *El hombre y la cultura*. Grijalbo. México.
- O'FARRIL-HERNÁNDEZ, R. A. (2001, Julio). *La cultura física como ciencia. Un punto de partida*. *Efdeportes*. <http://www.efdeportes.com/efd38/ciencia.htm> [2001, 38].

- PAZ-SÁNCHEZ, B., y DURÁN-ARCE, J. (1987). "El problema de la cultura física: una reflexión necesaria". *Cultura física, Revista científico-metodológica del ISCF Manuel Fajardo*(1), 73-84.
- PEDRAZ, M. V. (1997). "La disposición regulada de los cuerpos, Propuesta de un debate sobre la cultura física popular y los juegos tradicionales". *Revista Apuntes, Educación Física y Deportes* (48), 6-16.
- REYNAGA-ESTRADA, P. (2001). *Actividad física y salud mental* (Buenos Aires. Año 7. Núm. 40). *Lecturas Educación Física y Deportes. Revista Digital*. <http://www.efdeportes.com>. [2001, septiembre].
- SUSSER, M., y WATSONS, W. (1982). La sociología en medicina. *Colección Medicina y Seguridad Social, Cultura y Salud*, 92-146.

# **Evaluación psicométrica del Inventario de Respuestas de Afrontamiento de Moos para adolescentes (CRI-Y Form), en una muestra mexicana**

ALMA VALLEJO CASARÍN, JESÚS RAFAEL OSORNO MUNGUÍA, TERESA DE JESÚS MAZADIEGO INFANTE, BEATRIZ SEGURA CELIS-OCHOA<sup>1</sup>



## **Resumen**

El objetivo de este trabajo es analizar las características psicométricas del Inventario de Respuestas de Afrontamiento para adolescentes de Moss (1993) en su versión al español, con una muestra de 1155 adolescentes mexicanos en edades de 12 a 16 años, estudiantes de escuelas secundarias públicas del Estado de Veracruz, México, familias pertenecientes a un nivel socioeconómico medio.

Se analiza la consistencia interna del instrumento y sus diversas escalas, obteniéndose las correlaciones entre las escalas y realizándose el análisis factorial del mismo. El coeficiente alfa de confiabilidad del instrumento total fue aceptable, así como los coeficientes de las escalas combinadas. Las correlaciones entre las diferentes escalas fluctuaron entre correlaciones altas hasta correlaciones muy bajas. El análisis factorial identificó dos factores principales: aproximación y evitación, que agrupan las escalas de forma similar al diseño teórico de Moos, con excepción de una escala ubicada en el factor contrario.

*Descriptores:* Afrontamiento, adolescencia, CRI-Y Form, evaluación psicométrica, evitación, acercamiento, cognitivo, conductual.

---

## **Psychometric evaluation of Coping Response Inventory of Moos for adolescents (CRI-Y), in a Mexican sample**

## **Abstract**

The objective of the present study is to analyze the psychometric properties of Moss's Coping Responses Inventory: CRI-Y Form (1993) in its Spanish version. 1155 Mexican adolescents, from 12 to 16 years old, from public High schools from Papantla and Poza Rica, Veracruz, México; participated in the study. Descriptives, test's internal consistency, correlations among scales, and factor analysis, are presented.

Data indicate that the CRI-Y has greater reliability when is used in most global form: the approach and avoidance scales. The correlations among scales range from low to moderate. The factorial analysis identified 2 main components (Avoidance and Approach) according to the theoretical approach of Moss, with an exemption of one scale that loaded on the opposite factor.

*Key words:* Coping, adolescence, CRI-Y Form, psychometric analysis, approach, avoidance, behavior, cognitive.

Artículo recibido el 9/08/2006  
Artículo aceptado el 8/01/2007  
Conflicto de interés no declarado

<sup>1</sup> Profesores de tiempo completo de la Facultad de Psicología de la Universidad Veracruzana, región Poza Rica Tuxpan. Miembros del cuerpo académico "Educación, Salud y Evaluación". Este trabajo fue financiado con fondos del programa Promep para la primera profesora.

## Introducción

El estrés es un tema que se presenta con mucha frecuencia en las conversaciones coloquiales y de los diferentes profesionales de la salud, particularmente la relación entre el estrés y la salud de las personas es un tema de interés para diversas disciplinas científicas. De acuerdo con Grau, Hernández y Vera (2005) el primer escrito de orden psicológico donde aparece el término estrés, es en el libro de Grinker y Spiegel : *Men under Stress* publicado en 1945. De tal suerte que en la Psicología hace más de 50 años que se aborda esta relación. El estrés ha sido estudiado en numerosos escenarios vitales de los individuos y en diversas etapas de la vida.

La adolescencia es reconocida como una etapa de cambios importantes en diferentes ámbitos: fisiológico, afectivo, familiar, escolar y social, que implican altos grados de estrés que el individuo debe enfrentar. Es reconocido por los psicólogos investigadores y clínicos, que la forma cómo el individuo enfrente el estrés tendrá honda repercusión en el ajuste y salud mental del individuo. Es por ello que el estrés y la forma de manejarlo o afrontarlo han estado estrechamente vinculadas tanto en el desarrollo teórico como en la investigación de campo.

En los últimos 15 años se observa un marcado interés por los investigadores de la adolescencia por precisar los mecanismos y transformaciones del proceso de afrontamiento durante la adolescencia. En este sentido encontramos que el papel del género en las estrategias de afrontamiento ha sido investigado por Washburn, Hillman y Sawilosky, (2004), Piko (2004); Foster, Kuperminc y Price (2004); las dificultades que enfrentan los adolescentes con problemas de aprendizaje por Geisthardt (1996); la forma cómo afrontan los adolescentes el tener un padre con VIH y ser consumidor de drogas por Rubensstone (2002); la relación con la autoestima (Gudjonsson y Sigurdsson, 2003), el afrontamiento de adolescentes de origen chino a diferentes situaciones, Leung (2003) y en México la relación del estrés con el suicidio en adolescentes (Gonzalez-Forteza, Villatoro, Pick y Collado, 1998; Hernández y Lucio, 2006), etc. Se considera que conocer más sobre estos factores permitirá contar con mejores propuestas de intervención y prevención del estrés que a larga incidirán en la salud de la población. Por todo lo anterior, se presenta en la psicología la necesidad de desarrollar instrumentos que permitan evaluar las

formas cómo las personas enfrentan los eventos estresantes de su vida.

Las estrategias de afrontamiento se definen como “los esfuerzos cognitivos y/o conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas internas y/o externas que son evaluadas como excedentes o desbordantes los recursos de los individuos” (Lazarus y Folkman, 1984, p. 141).

Dos aproximaciones teóricas han sido las predominantes en esta área de la psicología: el planteamiento de Lazarus y Folkman y el de Moss, aunque es necesario señalar que existe una amplia discusión sobre el tema y la estructura del afrontamiento (Skinner, Edge, Altman y Sherwood, 2003). A partir de las propuestas de estos autores, se ha tendido a organizar las estrategias de afrontamiento en dos grandes grupos: las que se encaminan al manejo del problema o hacia el control de las emociones, (Folkman y Lazarus, 1980); y las que se dirigen al foco del afrontamiento o al método empleado (Billings y Moss, 1981).

Rudolf Moss (1988, 1993, 2005) ha sido un estudio muy importante del afrontamiento y sus aportaciones son reconocidas por los investigadores de este campo. Este autor desarrolló el inventario CRI-Y Form para evaluar las estrategias de afrontamiento que utilizan los adolescentes, el cual es ampliamente utilizado en las investigaciones sobre el afrontamiento en esta etapa del desarrollo.

Aunque el CRI es un inventario ampliamente utilizado en las investigaciones tanto con adultos como con adolescentes, existen pocos trabajos que hayan estudiado las características psicométricas de este instrumento; entre ellas se cuenta con las realizadas por: Forns, Amador, Kirchner, Gómez, Muro y Martorell (2004), Griffith, Dubow e Hipólito (2000), Mohino, Kirchner y Forns (2003). En México no existen trabajos publicados acerca de su empleo en adolescentes.

El objetivo de este trabajo es analizar el funcionamiento psicométrico del CRI-Y Form en su versión española con una muestra de adolescentes mexicanos.

## Metodología

*Participantes:* La muestra se conformó por 1155 adolescentes en edades de 12 a 16 años, 585 mujeres y 570 hombres, estudiantes de dos escuelas secundarias públicas de las ciudades de Poza Rica y Papantla en el Estado de Veracruz. El nivel socioeconómico de

dicha muestra fue de clase media. Todos eran alumnos regulares en sus centros educativos.

**Instrumento:** Se utilizó el inventario de respuestas de afrontamiento para adolescentes de Moss (1993) el cual se compone de 48 ítems, que evalúan 8 estrategias de afrontamiento: análisis lógico (AL), revaloración positiva (RP), búsqueda de guía (BG), solución del problema (SP), evitación cognitiva (EVCOV), aceptación/resignación (A/R), refuerzos alternativos (RA), descarga emocional (DE). Las subescalas de AL, RP, BG y SP son consideradas estrategias de aproximación y la de A/R, RA, DE, EVCOV se consideran estrategias de evitación, estas escalas a su vez se organizan en estrategias cognitivas y conductuales. Las estrategias que pertenecen a la categoría conductual son BG, SP, RA y DE y las cognitivas son AL, RP, EVCOV y A/R.

Las cuatro categorías que hemos señalados se combinan y conforman las de Aproximación Cognitiva integradas por las subescalas: AL y RP, la de aproximación conductual son: BG y SP; las estrategias de evitación conductual se conforman por la RA y DE y las estrategias de evitación cognitiva por las de: EVCOV y A/R.

**Procedimiento:** Para este estudio se tomó la adaptación española del CRI-Y (Forns, Amador, Kirchner, Gómez, Muro y Martorell, 2004) y se le realizaron los ajustes de adaptación a la cultura a través de una revisión idiomática y aplicaciones piloto en la ciudad de Poza Rica, seguidas de entrevistas con los adolescentes para identificar comprensión del concepto y

formas de expresión más cercanas a su vocabulario; una vez realizados estos ajustes se procedió a la aplicación a la muestra.

Se aplicó el inventario siguiendo las instrucciones del manual de Moos con la ayuda de estudiantes de psicología debidamente entrenados para ello. Las aplicaciones fueron hechas durante los horarios de clases de los estudiantes, mismos que se acordaron con las autoridades del plantel. Se les garantizó a los estudiantes la confidencialidad de sus respuestas y se aclararon las dudas que surgieron al respecto.

## Resultados

En la tabla 1 se presentan los estadísticos descriptivos de las diferentes escalas del CRI-Y. Las escalas aproximación, evitación, conductual y cognitiva se componen de 24 ítems cada una; las escalas combinadas se conforman de 12 ítems y las 8 escalas específicas de 6 ítems.

Para evaluar la consistencia interna del CRI-Y se procedió a calcular los coeficientes alfa de Cronbach para la escala total, las escalas globales, las escalas combinadas y las escalas específicas que se presentan en la tabla 2.

Se puede observar que el coeficiente alfa de confiabilidad es alto para la escala total y aceptable para las escalas globales y combinadas, los coeficientes alfa son menores para las escalas específicas; la escala de análisis lógico es la que obtiene el coeficiente alfa más bajo. Se debe tomar en cuenta que el número de ítems se reduce considerablemente cuando se analizan solamente las escalas específi-

**Tabla 1. Estadísticos descriptivos de las escalas del CRI-Y**

Escalas	Valor teórico máximo	Media	Desviación estándar
Aproximación	96	58.91	11.17
Evitación	96	56.24	10.28
Cognitivas	96	59.23	9.79
Conductuales	96	55.91	10.71
Aproximación cognitiva	48	30.60	6.18
Aproximación conductual	48	28.22	6.73
Evitación Cognitiva	48	28.49	6.20
Evitación Conductual	48	27.62	6.09
Análisis Lógico	24	15.27	4.30
Revaloración positiva	24	15.43	3.58
Búsqueda de guía	24	12.70	3.98
Solución del problema	24	15.54	4.20
Evasión cognitiva	24	14.82	3.78
Aceptación/ resignación	24	13.63	3.85
Reforzamiento alternativo	24	14.94	3.89
Descarga emocional	24	12.68	3.85

**Tabla 2. Coeficientes Alfa de Cronbach de las escalas del CRI-Y**

Escalas	Número de ítems	Alfa
<b>Escala Total</b>	48	.80
<b>Escalas globales</b>		
Aproximación	24	.75
Evitación	24	.70
Cognitiva	24	.66
Conductual	24	.73
<b>Escalas Combinadas</b>		
Aproximación cognitiva	12	.60
Aproximación Conductual	12	.68
Evitación cognitiva	12	.59
Evitación conductual	12	.60
<b>Escalas específicas</b>		
Análisis lógico	6	.35
Revaloración positiva	6	.41
Búsqueda de ayuda	6	.55
Solución del problema	6	.62
Evasión cognitiva	6	.50
Refuerzo alternativo	6	.53
Resignación/ aceptación	6	.46
Descarga emocional	6	.54

cas, lo que puede afectar la consistencia interna de éstas.

Con respecto a la correlación entre escalas, se presentan los datos en las Tablas 3 y 4.

Se observa que las correlaciones varían desde muy

bajas (.06) a altas (.70). Las correlaciones más altas se presentan entre las escalas combinadas y es menor en las escalas específicas, especialmente entre las escalas de búsqueda de guía y aceptación/ resignación, y en búsqueda de guía y evasión cognitiva.

**Tabla 3. Correlaciones entre escalas globales**

Escalas	AP	E	CON	COG	ACON	ACOG	ECON
Aproximación <b>AP</b>							
Evitación <b>E</b>	.379**						
Conductual <b>CON</b>	.812**	.643**					
Cognitivo <b>COG</b>	.639**	.776**	.497**				
Aproximación conductual <b>ACON</b>				.497**			
Aproximación cognitiva <b>ACOG</b>							
Evitación conductual <b>ECON</b>					.386**		
Evitación cognitiva <b>ECOG</b>						.054**	.405**

**Tabla 4. Correlaciones entre escalas específicas**

Escalas	AL	RP	BG	SP	EVCOG	A/R	R/A
Análisis lógico <b>AL</b>							
Revaloración positiva <b>RP</b>	.394**						
Búsqueda de guía <b>BG</b>	.279**	.303**					
Solución del problema <b>SP</b>	.375**	.380**	.351**				
Evasión cognitiva <b>EVCOG</b>	.214**	.248**	.096**	.115**			
Aceptación resignación <b>A/R</b>	.109**	.116**	.064**	-.096**	.324**		
Refuerzos alternativos <b>RA</b>	.197**	.340**	.299**	.358**	.283**	.158**	
Descarga emocional <b>DE</b>	.265**	.199**	.239**	.086**	.271**	.315**	.235**

\*\* La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

\* La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

Las correlaciones más altas entre las escalas específicas se presentaron entre las escalas de análisis lógico y revaloración positiva, revaloración positiva y solución de problemas, así como entre solución del problema y análisis lógico. Las correlaciones más bajas se presentaron entre las escalas búsqueda de guía y aceptación resignación, de descarga emocional y desolución de problemas. Las escalas combinadas presentaron una correlación moderada.

**Estudio factorial de la escala.** Se realizó un análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación Oblimin de acuerdo al procedimiento indicado por Gómez, Peró y Carreras (2003), para identificar los factores que presenta la escala. El índice KMO en la prueba de Barlett mostró que era posible realizar el análisis (KMO=.751 con una  $c^2$  de 1200 y una significación estadística menor al .001). Se utilizaron los puntajes directos de las ocho escalas específicas con lo que se obtuvo una matriz estructural de dos factores.

El primer factor está constituido por las escalas de Análisis Lógico, Revaloración Positiva, Búsqueda de Guía, Solución de Problemas y de Reforzamiento Alternativo. El factor sigue de cerca lo que Moos (1993), considera como la Escala Global de Acercamiento; sin embargo, incluye una escala específica que pertenece a la Escala de Evitación. El segundo factor está conformado por las escalas de Evitación Cognitiva, Aceptación/ Resignación y Descarga Emocional, correspondiendo este segundo factor a la Escala Global de Evitación. La correlación encontrada entre los dos factores fue de .247. La diferencia más importante que se encontró respecto a la propuesta teórica de Moos (1993) es que la escala de Aceptación/Resignación aparece ubicada en el primer factor que corresponde a la Escala Global de Aproximación contrario al autor que la ubica en Evitación.

En la tabla 4 se eliminaron las cargas factoriales menores a .40.

## Discusión

El CRI-Y es una prueba que se ha utilizado para evaluar las estrategias empleadas por los adolescentes para enfrentar diversos problemas que se les presentan en un momento dado de su vida. Esta es la primera investigación publicada en México que ha empleado el CRI-Y para evaluar las estrategias de afrontamiento de adolescentes mexicanos.

El análisis de la consistencia interna del instrumento señala que el CRI-Y es confiable cuando se utiliza en su forma global, la confiabilidad baja aunque todavía queda dentro de los márgenes de lo aceptable cuando se analizan las escalas combinadas y la consistencia interna es considerablemente menor si se analizan las escalas específicas.

En el análisis factorial del CRI-Y se encontró que las ocho escalas específicas pueden agruparse en dos factores principales, coincidiendo con el modelo teórico de Moos (1993) y lo señalado por Lazarus y Folkman (1984) reproduciendo las dos escalas globales de Acercamiento y Evitación. La mayor diferencia entre los datos de este estudio y lo que presenta Moos (1993) se encuentra en la subescala específica de Reforzamiento Alternativo ubicada en el factor 1 que corresponde a la escala de Acercamiento, la cual Moos ubica en la escala de Evitación. Estos resultados coinciden con los obtenidos en España en el estudio realizado para la adaptación del CRI-Y por Forns, Amador, Kirchner, Matorell y Muro (2003) por lo que podemos considerar como firme la ubicación de la escala de Reforzamiento Alternativo en la escala global de Acercamiento, lo que implica una revisión de la escala original del CRI-Y respecto a la ubicación de las escalas específicas y una valoración de los reactivos de esta última subescala.

El estrés es un tema que deberá continuar siendo estudiado por el impacto que tiene en cualquier etapa del desarrollo humano y sus múltiples vínculos con el bienestar psicológico y salud de los indivi-

**Tabla 5. Matriz factorial de las escalas específicas**

Escalas	Factor 1	Factor 2
Análisis lógico	.650	
Revaloración positiva	.695	
Búsqueda de guía	.640	
Solución del problemas	.769	
Evitación cognitiva		.706
Aceptación/ resignación		.791
Reforzamiento alternativo	.610	
Descarga emocional		.664



duos. En especial las vivencias que experimentan los adolescentes en esta etapa de vida están cargadas de estrés; en este sentido es muy importante identificar lo que algunos denominan *eustrés*, que implica aspectos benéficos en la vida de los individuos y el estrés que puede comprometer el bienestar físico y psicológico de los individuos o estrés negativo llamado también *distrés*. Por lo tanto, es necesario contar con instrumentos confiables y adaptados a las características culturales del contexto en que se desenvuelvan las personas y acordes a las etapas de desarrollo. El CRI-Y con una muestra de adolescentes mexicanos, demostró ser un instrumento confiable por su consistencia interna, solamente se requiere revisar la ubicación de una estrategia: la de Refuerzos alternativos, resultados que son similares a los encontrados por otros autores como Fornes y cols. (2004), que han analizado psicométricamente esta escala.

## Bibliografía

- BILLINGS, A. G. y MOSS, R. H. (1981). "The role of coping responses and social resources in attenuating the stress of life events." *Journal of Behavioral Medicine*, 4, 139-157.
- FOLKMAN, S. y LAZARUS, R.S.(1980). "An analysis of coping in a middle-aged community sample." *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219-239.
- FORNES, M., AMADOR, J.A., KIRCHNER, T., GÓMEZ, J., MARTORELL, B., y MURO, P. (2005). Psychometric properties of the Spanish version of the Moos's Coping Response Inventory for Youth. *Psychological Reports*, 97, 777-789.
- FOSTER, J.; KUPERMINC, G.; PRICE, A. (2004). "Gender differences in posttraumatic stress and related symptoms among inner-city youth exposed to community violence." *Journal of Youth and Adolescence*. I, 33, 59-69.
- GEISTHARDT, Ch. J. (1996) "Coping with school stress: A comparison of adolescents with and without learning disabilities." *Journal of Learning Disabilities*. V, 1, 1-25.
- GONZÁLEZ, R., MONTROYA, I., CASULTO, M., BERNABÉU, J., (2002). "Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes." *Psicothema*, XIV, 2, 363-368.
- GÓMEZ, J., PERÓ, M., CARRERAS, V. (2003). *Psicometría: anàlisi de dades amb SPSS*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- GONZÁLEZ-FORTEZA, C., VILLATORO, J., PICK, S, y COLLADO, M. E.(1998). "Estrés psicosocial y su relación con las respuestas de enfrentamiento y el malestar emocional en una muestra representativa de adolescentes al sur de la ciudad de México: Análisis según su nivel socioeconómico." *Salud Mental*, 2, 37-45.
- GRIFFITH, M., DUBOW, E., IPPOLITO, M. (2000). "Development and cross-situational Differences in adolescents' coping strategies." *Journal of Youth and Adolescence*. XXIX, 2, 183-204.
- GRAU, J.; HERNÁNDEZ, E.; VERA, P. (2005). "Estrés, salutogénesis y vulnerabilidad" en Hernández, E. y Grau, J. *Psicología de la Salud: fundamentos y aplicaciones*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 113-177.
- GUDJONSSON, G., y SIGURDSSON, J.F.(2003). "The relationship of compliance with doping strategies and self-esteem." *European Journal of Psychological Assessment*. XIX, 2, 117-123.
- HERNÁNDEZ, Q., LUCIO, E. (2006). "Evaluación del riesgo suicida y estrés asociado en adolescentes estudiantes mexicanos." *Revista Mexicana de Psicología*, 23, 45-52.
- LAZARUS, R. S. y FOLKMAN, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- LEUNG, Ch., M.(2003). "Adolescent coping in different Chinese family environments." *Adolescence*, 3, 22.
- MOHINO, S., KIRCHNER, T., FORNS, M., (2004). Coping Strategies in young male prisoners." *Journal of Yourth and Adolescence*. XXXIII, 1, 41-49.
- MOOS, R. (1988). "Life stressors and coping resources influence, health and well-being." *Psychological Assessment*, 4, 133-158.
- (1993). *Coping Responses Inventory- Adult Form Professional Manual*. Odessa, Fla.: Psychological Assessment Resources.
- (2005). "Contextos sociales, Afrontamiento y Bienestar: lo que sabemos y lo que necesitamos saber." *Revista Mexicana de Psicología*, 1, 15-29.
- PIKO, B. (2001). "Gender differences and similarities in adolescents' ways of coping." *The Psychological Record*. 3, 22.
- RUBENSTONE, E. (2002). "Coping in adolescent children of HIV- positive and HIV- negative substance abusing fathers." *Journal of Genetic Psychology*, III, 1, 1-23.
- WASHBURN, J.; Hillman, S.; Sawiloswsky, S. (2004). "Gender and gender-role orientation differences on adolescents' coping with peer stressors." *Journal of Youth and Adolescence*. XXXIII, 1, 31-40.

# El objeto de estudio en la investigación. Diversas aproximaciones

SILVIA DOMÍNGUEZ GUTIÉRREZ<sup>1</sup>



## Resumen

Los acercamientos que los estudiosos han realizado en la construcción de los objetos de investigación son múltiples y diversos; ellos reflejan perspectivas heterogéneas de aproximación al conocimiento. No obstante, ciertas similitudes son claras en esta diversidad. El hecho de analizar algunas de las diferentes aproximaciones teóricas y metodológicas en la construcción de los objetos de estudio, es fundamental en el entendimiento de la realidad, la cual es compleja y cambiante. Este trabajo muestra brevemente varias propuestas que algunos investigadores han escrito al respecto. Se incluyen, también, entrevistas realizadas a profesores-investigadores con una larga y reconocida trayectoria tanto de docencia como de investigación en el área de la educación y la comunicación, con el propósito de mostrar la forma en que ellos han construido objetos de investigación. El trabajo finaliza con una apreciación personal en el acercamiento al tema tratado.

*Descriptores:* objeto de investigación, acercamientos teóricos, estrategias metodológicas, investigadores.

## The research object in the inquiry process. Several approaches

### Abstract

The points of view about the construction of research objects are multiple, because they reflect heterogeneous and diverse perspectives on knowledge. At the same time, one can identify similarities among these diverse forms of viewing the research object. For these reasons, to analyze the different conceptions about a social fact and the ways they propose connections between theoretical concepts and methodological strategies for their understanding, constitutes a fundamental path in the understanding of reality (which is complex, multiple, and changing). This paper presents the conceptions that some researchers have written about this issue; likewise, we include three interviews performed to widely known Mexican researchers in the area of communication and education, where they describe the ways they usually construct their objects of study. The paper ends with a personal reflection about the topic.

*Key words:* Research object, theoretical approaches, methodological strategies, researchers.

Artículo recibido el 24/08/2006  
Artículo aceptado el 13/12/2006  
Conflicto de interés no declarado

<sup>1</sup> Profesora del Departamento de Disciplinas Filosóficas, Metodológicas e Instrumentales. Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. [silvidom@cencar.udg.mx](mailto:silvidom@cencar.udg.mx), [silvia\\_dominguez\\_g@hotmail.com](mailto:silvia_dominguez_g@hotmail.com), [silvidomg@prodigy.net.mx](mailto:silvidomg@prodigy.net.mx)

## Introducción

El trabajo está conformado por tres partes que convergen en la construcción de los objetos de investigación: una primera parte lo constituye un breve análisis<sup>1</sup> de una selección de autores que han escrito sobre aspectos relacionados con la construcción de los objetos de estudio; la segunda parte está formada por tres entrevistas realizadas a investigadores mexicanos, reconocidos por su trayectoria como investigadores y por su inserción en el Sistema Nacional de Investigadores; y una parte tercera y última parte está compuesta por una serie de reflexiones personales en torno al tema en cuestión.

## Pluralidad en los acercamientos teóricos

Para la comprensión de un fenómeno, hecho social, realidad, etc., los estudiosos han partido de diversas formas de aproximación; acciones afortunadas que muestran cuán compleja es la realidad y las diferentes formas de entenderla y aprehenderla. He aquí sólo breves acercamientos de estos teóricos que han dejado plasmada sus inquietudes, aplicados en diferentes ámbitos, aunque haciendo énfasis en el educativo.

Díaz Barriga (1997) equipara la teoría del conocimiento *vs.* la teoría de la ciencia (constructivismo *vs.* positivismo, pero desde el punto de partida del conocimiento), llegando a una de varias conclusiones: la teoría de la ciencia no puede dar cuenta de un objeto de conocimiento en específico, ignora muchas relaciones porque se basa en la explicación básicamente, y olvida la comprensión del hecho u objeto en sí. Propone la hermenéutica explicativa como alternativa en la construcción del objeto de investigación.

Por su parte, Espinoza y Montes (1997), avalan el proceso de conocimiento como un construir y reconstruir al objeto mismo, pero desde la sociología del conocimiento (y no desde la filosofía de la ciencia o epistemología, ya que éstas son la base del positivismo); es decir, apunta que es desde una reflexión epistémico-social, de relación y análisis del conocimiento, de la indagación sobre la creación y producción del mismo en el proceso histórico de la investigación, que se puede dar cuenta de la construcción del objeto.

A su vez, Dávila Aldás (1996) parte de la teoría social para el análisis de la estructura educativa (proceso de acciones, prácticas, instituciones y teorías)

dentro de una delimitación espacio-temporal, como resultado de un proceso histórico-social. Relaciona una serie de conceptos como estructural social, estructura cultural, legitimación de las instituciones sociales y educativas, estructura individual, con la estructura educativa, que a su vez apoyada de determinados procesos sociales, configuran su especificidad.

Aguilar García y cols. (1996) cuestionan la cientificidad de diferentes aspectos relacionados con lo educativo, a partir de un amplio consenso que señala la falta de una reflexión epistémica y de teorías suficientemente estructuradas y rigurosas a partir de las cuales se delimiten problemas específicos en la realidad educativa mexicana, enfatizando que los fenómenos están multideterminados, por lo que proponen que dar cuenta de estos aspectos sería una de las rutas iniciales en el abordaje de la realidad.

Dos tipos de discusiones son señaladas por De Alba (1996): 1) La teoría del conocimiento del objeto (TCO), que apunta sobre la relación epistemológica entre sujeto/objeto y su incidencia, o más bien ausencia en los *currícula*; y el objeto de estudio de las ciencias sociales y las ciencias naturales que enfatizan en la comprensión y explicación respectivamente, mostrando períodos significativos entre pensadores importantes y su escasa aplicación en el *currículum*. Y, 2) La discusión de la teoría de los objetos particulares en educación (TOE): génesis (e.g., revisión de Durkheim, Dewey y Dilthey) tendencias actuales (múltiples rupturas epistemológicas dando origen a la constitución de la ciencias de la educación desde diversas perspectivas) y propuestas de varios autores (Mialaret, Vigarello, Escolano, De Alba, entre otros) en los *currícula*. La autora sugiere que es fundamental el análisis del proceso TCO-TOE, impulsando esta relación en líneas de investigación en el plano institucional, e incorporar los avances en los *currícula* (licenciatura, maestría, doctorado).

Desde una panorámica de corte epistémico-sociológica, algunos autores como Bourdieu, Chamboredón y Passeron (1996) señalan que para construir objetos sociales reales, el investigador debe dejar atrás las "prenociones" (observaciones ingenuas, que no establecen de manera concreta y conciente las relaciones entre lo observado). Un objeto de investigación es definido y construido en función de una problemática teórica, que implica a su vez aproximaciones metodológicas constantes, y tratar a los hechos no de manera aislada, sino en función de relaciones establecidas entre ellos; por ejemplo, hacer surgir propiedades ocultas que no se revelan sino en el en-

lace de cada una de las realizaciones con todas las otras. La vigilancia epistemológica (que implica lo anteriormente señalado) debe aplicarse constantemente en cualquier disciplina, pero principalmente en las ciencias sociales y sus diversas aproximaciones a la realidad, antes, durante y después del proceso de investigación.

Hidalgo Guzmán (1992), continuando la reflexión anterior, apunta que la construcción de un objeto de investigación exige una actitud crítica, fundamentada en la historia. A partir de las preguntas iniciales, se deben desprender ciertas relaciones que, organizadas bajo ciertos parámetros, permitan construir una primera estructura, que a su vez haga posible precisar el acontecimiento, sus relaciones, la tópica, los sujetos y su contexto. El papel de la teoría es fundamental, sobre todo cuando se supone una apropiación real de ella, lo cual implica cuestionar el sentido común. La estructura analítico-conceptual es una propuesta inicial para representar el campo problemático que incluye la ubicación temática del problema, recortes de la realidad, nivel de análisis y definición de líneas de trabajo.

Por otra parte, Moreno Bayardo (2002) señala la existencia de ciertas habilidades en el proceso de investigación, entre las cuales se encuentran las que hacen referencia a la *construcción conceptual* como: 1. Apropiarse y reconstruir las ideas de otros; 2. Generar ideas; 3. Organizar exponer y defenderlas lógicamente; 4. Problematicar; 5. Desentrañar y elaborar semánticamente (construir) un objeto de estudio; y 6. Realizar síntesis conceptuales creativas. Estas habilidades son presentadas en un orden de complejidad creciente. Señala la autora que manejar, construir y/o relacionar conceptos es una tarea de orden intelectual en la que el investigador se encuentra involucrado en todas las operaciones que le demanda realizar una investigación en proceso; por consiguiente, el desarrollo de habilidades de construcción conceptual resulta fundamental en los procesos de formación para la investigación.

Finalmente, Sánchez Puentes (1993) apunta a que primeramente el investigador inicie con la "problematicación" del problema, proceso complejo por medio del cual el investigador decide poco a poco lo que va a estudiar; este es un proceso plurireferencial por el que el pensador avanza hacia una clarificación gradual y progresiva del objeto de su estudio. En la construcción de un problema de investigación se utiliza una estrategia distinta: hay vínculos con teorías de conocimiento que distinguen entre el orden per-

ceptible de los hechos y relaciones entre ellos; hay una flexibilización del pensamiento, posición de apertura, de búsqueda, de disposición a la incorporación de nuevos elementos. Aunque Sánchez Puentes le confiere más peso a la estructura conceptual, señala asimismo que simultáneamente el profesor-investigador elige la estrategia de explicación para su investigación, esto es, la estrategia metodológica.

Las anteriores reflexiones teórico-conceptuales dan una visión de cómo es concebida, en términos generales, la construcción de los objetos de estudio. Enseguida se presentan acciones concretas de "cómo le han hecho", a partir de las experiencias personales, tres estudiosos con larga trayectoria en la investigación.

### La voz de los expertos

Se presentan enseguida los comentarios del Dr. Guillermo Orozco Gómez, el Dr. Raúl Fuentes Navarro y el Dr. Enrique E. Sánchez Ruiz, todos ellos con una larga trayectoria reconocida como investigadores y cuya producción se refleja en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) como miembros nivel III. Se les hicieron las mismas preguntas,<sup>2</sup> aparentemente sencillas pero que cargan con una buena dosis de autorreflexión. El hecho de presentar las opiniones de estos estudiosos investigadores, se hace con la intención de concretar, buena parte de conceptos un tanto abstractos revisados en el apartado anterior, en prácticas educativas específicas.

#### Dr. Guillermo Orozco Gómez<sup>3</sup>

*En el proceso de investigación ¿qué significa construir un objeto de estudio?*

Con respecto al proceso de cómo se construye un objeto de estudio, primero habría que entender que en la investigación cualitativa la manera es muy distinta, y yo trabajo en este ámbito. Yo diría que el primer paso es *intuitivo*; uno tiene una intuición de que por aquí hay algo que vale la pena explorar, que se llamaría según otros autores "prenociones", aunque "prenociones" tiene una carga negativa. Yo diría en términos muy positivos que es como una intuición de por dónde y cómo "agarrar" un determinado objeto de estudio.

Después viene un momento en el cual se tiene que pasar de la intuición a ponerlo en forma de *problematicación*; es decir, se constatan algunos indicios o algunos hechos y se pregunta sobre eso, se cuestiona, se problematiza un cuerpo de conocimientos para tratar de ir encontrando una manera de llegar a una pre-

gunta. Es como esta búsqueda de lo que llamaríamos “el estado de la cuestión”, qué han hecho otros investigadores en esta línea, estudios similares, dónde, cómo, cuándo, qué han preguntado, etc. Es como rastrear el terreno pisado por otros y a partir de allí ver qué se conoce de esto; para determinar si la intuición se sigue manteniendo, si tenemos otra nueva intuición, y luego cuestionar esos datos, es decir, no tomarlos como buenos ni como dados, sino tratar de cuestionarlos, de *preguntarle a los datos para poder hacer propiamente la problematización*.

Aquí ayuda mucho el tener, obviamente, una teoría. Por allí alguien dice que no hay nada más práctico que una buena teoría, y yo creo que sí es cierto porque la teoría o la perspectiva o el marco teórico o marco de referencia, que se supone que uno en parte ya lo trae con la experiencia, con la trayectoria, pero de todas maneras uno siempre revisa cosas más particulares, algún autor que sobre tal punto tiene algo nuevo qué decir.

Entonces, a partir de estar en un proceso de *reflexividad*, entre lo que dicen otros, lo que han hecho otros, lo que uno piensa, lo que uno intuye, lo que uno quiere, la relevancia que le dé, etc., uno va haciendo aproximaciones, escribiéndolas, hasta que “*sientes que lo tienes*”, (es decir, es una cuestión como más de sentir). Antes de darte cuenta racionalmente que está construido; primero sientes que agarraste el hilo, que está allí, y que ya puedes ver con más claridad lo que puede resultar de tu investigación.

A partir de allí hay que volver a la parte más racional de *plantear una pregunta* coherente con esta aproximación inicial, *plantear un objetivo*, y cuál es la *metodología* más apropiada para dar cuenta de ese objetivo. Yo creo que no hay ninguna metodología que en abstracto sea mejor que otra, sino ya en concreto una te permite ver ciertas cosas y otras no te permiten ver ciertas cosas; lo ideal es combinar las metodologías.

Yo creo que la construcción del objeto en una investigación con perspectiva cualitativa tiene varias etapas; comienza con la intuición, va en un proceso de ida y vuelta de reflexividad del propio investigador, rascando aquí y allá, y llega un momento en el cual sientes que ya tienes algo que te permite hacer la especificación de una pregunta, de objetivos y de una metodología. Y entonces es cuando yo diría que tenemos construido un objeto.

Ahora, hay otra manera que yo también he utilizado: cuando un fenómeno es muy nuevo, poco explorado por otros, emergente, como un interés de investigación general; digamos, por ejemplo, los videojue-

gos y la aparente influencia negativa que tienen en el desarrollo de la capacidad de lecto-escritura en los niños. Es, obviamente, una preocupación práctica: los maestros acusan a los videojuegos, a todo mundo, pero nadie sabe exactamente ¿de veras es así, o no?. Entonces, en ese caso lo que hago es empezar con un proceso más de *teoría fundada*, [hay toda una metodología y un libro clásico de Glaser y Strauss sobre Teoría Fundada (*Grounded Theory*)] donde uno empieza con mínima información y obviamente con una intuición de por dónde dirigirse.

Lo que diferencia a un investigador de uno que simplemente recoge datos, es que un investigador siempre tiene por lo menos una intuición, sino es que una hipótesis, de qué va a encontrar y cómo lo puede encontrar; es como una *corazonada ilustrada*. El recolector de información es como el que hace el censo, recoge todo; un investigador dice “no, yo para qué quiero preguntar 100 preguntas, yo pregunto 20”, pero ¿cuáles son?, “¿por dónde yo creo que va el asunto? ¿para qué pierdo el tiempo en todo lo demás?”. Ya se trate de una hipótesis o de una premisa, yo creo que es mucho la *intuición ilustrada del investigador* lo que hace que uno pueda ir quitando cosas y aproximándose. En esto de la teoría fundada es importante, porque primero hay que observar; yo allí empiezo muy empíricamente: hay una intuición, entonces qué tipo de información vale la pena; por ejemplo, para saber primero si hay un efecto negativo o positivo, se ve en un grupo completo cómo están usando los videojuegos, qué les gusta y qué no, cuántas horas le dedican, qué comentan los papás, qué ven además de videojuegos, en qué momento del día; es decir, uno tiene que tener un mínimo de información observando y haciendo entrevistas con los niños; uno va haciendo cruces y entonces te vas dando cuenta “ah, aquí hay un nexo”, de género, edad, vas *fundando tu acercamiento*, tu teoría.

#### ¿Cómo lo inicias?

Tiene estos dos inicios, o ya tienes la intuición o no la tienes y entonces empiezas de manera muy concreta, de manera *inductiva*. Cuando no sabes, tienes que empezar de manera muy inductiva, no puedes empezar de manera *deductiva*.

En la investigación cualitativa uno va *haciendo sentido*. Es muy importante el hacer sentido, porque uno no tiene claro desde el principio, ni debiera tener desde el principio de la investigación, una especie de modelo de investigación, porque uno encasilla lo que puede ser un proceso mucho más rico que va a desbordar eso. Por ejemplo, yo hice una ronda de entre-

vistas en una investigación y luego analicé lo que me dijeron y a partir de allí me di cuenta que salían algunas relaciones importantes que yo no había considerado antes y entonces las introduje en las entrevistas siguientes. El objeto en la investigación cualitativa se construye mínimamente, pero nunca lo cierras; es abierto porque se va completando, se va complejizando, se va afinando; incluso, uno tiene que darle oportunidad al objeto que sea así, porque si no es como perder el potencial, la riqueza..., adecuando a los contextos, a los tiempos, entender las diferencias en los grupos, modificando intervenciones en función de lo específico de cada grupo. Esto no varía; dirían algunos que es poco científico. Yo digo que es riguroso, porque no es al aventón, es un proceso muy reflexivo, un proceso que uno tiene que hacer consciente de manera explícita, uno tiene que ir fundamentando y en eso está la veracidad, la viabilidad de la obtención de la información.

*¿Cuándo consideras que está concluido?*

Considero que está concluido cuando "siento que quedó"; cuando tengo una mínima claridad para explorar, cuando puedo decir, "sí, aquí veo claro que debe ser así, que esto debe ir acá, y esto allá", es que ya está el objeto bien planteado. Como que esos serían los medidores, los indicadores completos; pero uno los siente, tú de das cuenta cuando ya quedó, es sentimiento, pero también es claridad, es racional el asunto.

*En las diferentes investigaciones que has realizado ¿ocurre el proceso –de construcción del objeto– más o menos de la misma manera?*

Sí, con estas dos grandes vertientes: la de teoría fundada donde uno tiene una mínima información sobre lo que quiere, y otra donde ya hay mucha información y tú ya sabes, y simplemente quieres ver un aspecto, profundizar en algo, hacer un cambio y ver si también, en este sentido, se sigue manteniendo la misma comprensión del fenómeno.

*¿Existen fases, etapas, momentos, guías, en ese proceso de construcción?*

Las etapas son: una intuición primero, yo creo que eso es fundamental; luego se va afinando la intuición, se va complicando, depurando, completando con teoría, fundamentando en teoría, contextualizando; y después uno va haciéndole preguntas hasta que tiene que resistir el objeto, si no es que todavía hay que investigar más, buscar autores, y a partir de allí uno formula una pregunta, o varias preguntas, los objetivos, y la estrategia metodológica. A mí me gusta llamar la estrategia metodológica porque la estrate-

gia es como una racionalidad que te permite escoger métodos concretos, o sea, no se trata de diseñar una entrevista semi-abierta; no, primero hay que definir qué, cómo se va a acercar, en qué momento se va a hacer la entrevista, por qué la entrevista, etc.

*¿Qué recomendarías a los alumnos de posgrado –que son los que están más orientados en la investigación– en la construcción de su objeto de estudio?*

Primero perderle el miedo a la investigación, hay como un halo de "¡ay, es algo difícilísimo, complicadísimo!"; hay muchos prejuicios, estereotipos de lo que es la investigación. Yo creo que la investigación es como una manera organizada, sistemática, rigurosa de observar cosas de la vida a distintos niveles y con distintos grados de complejidad.

Segundo, ser muy reflexivo, porque yo veo que mis alumnos anteponen el juicio antes de la reflexión. Algo de lo que carecen es que no saben describir, yo pondría a todos los estudiantes a practicar la descripción y a ir depurando las descripciones.

Tercero, no hacer aseveraciones contundentes ni generales. Ubicarse; en donde si uno no encuentra algo, más bien es por limitaciones de uno, porque en este momento no se puede decir que no hay nada, que "yo soy el primero que comienzo". Es decir, ubicarse en un contexto donde no se puede tener certeza de lo que existe y, por lo tanto, no podemos hacer aseveraciones contundentes.

También hay que sustentar con datos empíricos o con aseveraciones teóricas o legitimadas, los juicios. No podemos justificarnos en "mi percepción", en "lo que yo pienso", en "lo que a mí me pareció", etc., sino que hay que sustentarlos. Estas sí son debilidades del pensamiento latinoamericano, no nos han acostumbrado a ser objetivos, a separar el hecho de la opinión. Tampoco estamos acostumbrados a manejar los datos; en Estados Unidos primero van a constatar el hecho y hasta entonces declaran alguna opinión. En América Latina los hechos son secundarios, de repente nos ayudan, pero ya tenemos la opinión antes de los hechos. No tenemos una formación en razonamiento empírico, y hay que ejercitarnos en ello. Las mentes científicas son más de *facts* que de *opinions*. De las *opinions* no sale ciencia, desgraciadamente.

Hay que también ejercitarse en poder decir en lenguaje académico las propias intuiciones. No estamos acostumbrados a pensar en términos teóricos, a ser objetivos. Uno no puede dar por supuesto que los alumnos vienen de la licenciatura o maestría con estas destrezas, uno tiene que asegurarse de que sepan

describir, categorizar, ejercitarse en los diferentes métodos (hipotético-deductivo), silogismos (tesis, antítesis, síntesis), ejercicios de lógica, ejercicios de ver contrarios, de hacer asociaciones. Realmente, lo que nunca nos enseñaron en las clases de lógica y en otras materias. Es decir, ejercitar las destrezas básicas, porque no podemos pasar a la otra parte sin estas cosas fundamentales.

### Dr. Raúl Fuentes Navarro

*En el proceso de investigación ¿qué significa construir un objeto de estudio?*

En la investigación sociocultural, significa definir al menos tres relaciones: una, Sujeto-Objeto, digamos una relación epistemológica, en que se constituye el sujeto (investigador) al construir el objeto (investigado) para producir conocimiento *sobre* ese objeto. Otra, Sujeto-Comunidad, para fundamentar y validar la construcción del objeto no en la subjetividad, sino en la intersubjetividad. Puede haber diversas comunidades involucradas, pero la indispensable académicamente es la “científica”. Tercero, la relación entre el objeto construido y las evidencias empíricas de su “existencia”, según se la representa la intersubjetividad. De manera que el objeto no es una cosa, sino una representación compartida de la cosa.

*¿Cómo lo inician?*

En cualquiera de los tres vértices del triángulo, como una curiosidad (necesidad de saber) subjetiva, como una “inquietud” o “inconsistencia” del saber comunitario o como una indicación empírica de que hay algo interesante en el entorno que podría ser estudiado. Generalmente, es más fuerte la curiosidad individual, pero muy pronto se tiene que contrastar con los otros dos vértices (de donde surgen el “estado de la cuestión” y la justificación o pertinencia del estudio).

*¿Existen fases, etapas, momentos, guías en ese proceso de construcción?*

Como en todo triángulo, cada lado remite a los otros dos para sostenerse. Hay que contrastar la información que viene de los tres vértices (subjetivo, intersubjetivo y “referencial”) con las otras, continuamente. Uno puede subjetivizar su objeto de tal manera que nadie más lo entienda o que nadie más pueda reconocerlo, pero entonces hay que irlo confirmando. Esas serían (aunque en abstracto) los momentos de la construcción, que es un proceso que no termina, que en todo caso al cerrarse un proyecto, se incorpora al estado de la cuestión... y se sigue discutiendo y así construyendo.

*¿Cuándo consideras que está concluido?*

En todo caso, cuando ya no le interesa a nadie...

*En las diferentes investigaciones que ha realizado ¿ocurre el proceso –de construcción del objeto– más o menos de la misma manera?*

Lo formulé tan en abstracto que sí, aunque por supuesto en la práctica uno hace muchas cosas que no puede explicar(se).

*¿Qué recomendarías a los alumnos de posgrado –que son los que están más orientados en la investigación– en la construcción de su objeto de estudio?*

La primera condición es que estén absolutamente convencidos de la necesidad de construirlo (es decir, de buscar la mejor respuesta a una pregunta) y dispuestos a confrontar su convicción con los argumentos de otros y con las evidencias empíricas. No se pueden construir objetos en los que uno no cree.

Sin ser una “aplicación” (no creo que sea aplicable), creo que la mejor formulación de mi esquema, la fuente teórica de mis respuestas a tus preguntas es la semiótica pragmática de Charles S. Peirce, aunque es un “mole” que tiene muchos ingredientes (¡incluyendo unos muy indigestos!).

### Dr. Enrique E. Sánchez Ruiz

*En el proceso de investigación ¿qué significa construir un objeto de estudio?*

Para mí, la “construcción del objeto” es una expresión que se generalizó en las ciencias sociales (y en la investigación educativa en particular) como parte de la moda constructivista, del racionalismo crítico y de un enfoque dialéctico. Su mejor planteamiento, como parte de un marco teórico-metodológico más o menos coherente e integrado, se presenta en el libro de P. Bourdieu y colegas sobre *El oficio de sociólogo*.

Un aspecto positivo de esta moda ha sido la desmitificación de puntos de vista simplifcantes como el empirismo ingenuo. Un aspecto negativo ha sido el que se le haya usado frecuentemente de forma cuasi dogmática, como una especie de palabra mágica (“abracadabra epistemológico”), *pero* que sin claridad en su significado y menos todavía en las operaciones intelectuales que implica, lo que en lugar de orientar en el proceso *real, concreto*, de investigación, lo impide y retarda.

*¿Existen fases, etapas, momentos, guías en ese proceso de construcción? (Primera parte)*

En mi opinión, la “construcción del objeto” *no* es una fase, o un aspecto, del proceso de investigación, sino que es, de hecho, *todo* éste. Es decir, que ante las visiones empiristas *más o menos* ingenuas, que supo-

nen que los objetos de indagación se pueden simplemente aprehender de manera directa y no mediada,<sup>4</sup> la concepción constructivista significa partir de la convicción de que el sujeto cognoscente está implicado en una serie de marcos, operaciones y convicciones previas, simultáneas y posteriores al proceso de investigación como tal, y que participan en la producción de un “objeto de estudio” lo más pertinente e “isomorfo” posible al “objeto real”. Es decir, una premisa fundamental es que no se debe confundir al “objeto de estudio” con el “objeto real”.

La realidad, entonces, no es simple y directamente aprehensible por la percepción; sino compleja y necesariamente “opaca” al conocimiento directo:

Premisa 1 (Ontológica): La realidad es compleja (La realidad *no es* simple). Es compleja porque es múltiple, multidimensional o multifacética, al mismo tiempo estructurada y en estructuración,... y en de-estructuración (tendencia al caos).

Premisa 2 (Epistemológica): La realidad no es directamente aprehensible al conocimiento: 1) Por la misma complejidad de lo real y; 2) por el lado del sujeto que conoce, porque la operación (o, mejor, las operaciones) de producción de conocimiento no son simples y directas, sino también complejas y multi-mediadas.

Entonces, el objeto de conocimiento ni se deduce directamente de “esencias” del mundo de las ideas, ni se aprehende directamente de la percepción, sino que *se construye* por medio de múltiples operaciones lógicas, teóricas, metodológico-técnicas, praxeológicas...

Conocer la realidad implica entonces, complementariamente, *construir* marcos lógicos, teóricos, estratégicos, diseños metodológicos e instrumentales, que permitan “percibir” (una percepción de segundo o tercer orden, construida) la complejidad, multidimensionalidad, mutabilidad, etc., que constituyen lo real (metáfora de los lentes que, cada vez mejor graduados, permiten “encuadrar” –poner en cuadro– y “enfocar” –poner en foco–, lo que se observa. Ojo: siempre que se enfoca algo, se suele desenfocar algo más: No existe un marco que permita ver *todo* claramente. Si existiese, ya no necesitaríamos de la investigación o de la ciencia. Solamente Dios es “omnisciente”).

*¿Cómo lo inicias? ¿Cuándo consideras que está concluido?*

Desde este punto de vista general, no podríamos entonces hablar de “la construcción del objeto” como un aspecto, o una fase, del proceso de investigación, ya que hemos dicho que ambos son, de hecho, sínó-

nimos. La “construcción del objeto” comenzaría entonces desde las primeras interrogantes y... terminaría<sup>5</sup> con las conclusiones en un informe de investigación (por ejemplo, una tesis de doctorado). Complementariamente, las fases o “pasos” para la construcción del objeto son entonces las mismas que constituyen cualquier proceso de investigación empírica.

*¿Existen fases, etapas, momentos, guías en ese proceso de construcción?*

Sin embargo, dentro de este proceso hay una serie de operaciones en los primeros pasos que son clave, a fin de lograr una cierta claridad y de “dar sentido” (en la doble acepción *de significado y dirección*) a la investigación.

Por esto, se suele llamar “construcción del objeto” a la fase de problematización y conceptuación de un proceso de investigación. Yo prefiero llamarle “primera construcción del objeto de investigación” e incluyo dentro de la misma:

Las primeras interrogantes que llevan a la selección del tema. Esas primeras interrogantes suelen ser desordenadas, asistemáticas y sin jerarquía alguna y se irán afinando, ordenando y jerarquizando en el proceso.

Lo que tradicionalmente se denomina “planteamiento del problema”, que suele ser una precisión ulterior sobre la simple selección del tema. La búsqueda de aspectos y un primer atisbo a la complejidad de un posible problema de investigación constituye la *problematización* que lleva a convertir intuiciones e ideas sueltas en un objeto más coherente; es decir, esto da una primera claridad sobre el sentido (significado y dirección) de la indagación.

La revisión de la literatura de investigación empírica sobre el tema y de teorías relacionadas o afines. Esto, nos informa sobre:

- Qué se sabe sobre el tema: Resultados, argumentos, conclusiones, *datos*.
- Cómo se ha pensado el tema: Teorías, conceptos, modelos, etc. que han sido o se han considerado fructíferos.
- Cómo se ha construido metodológicamente el acervo de conocimiento existente: Diseños (estrategias de investigación); Marcos Teórico-Metodológicos (por ej. “fenomenología”); Técnicas de investigación y análisis.

La selección y definición de conceptos clave:

- Clarificación semántica, que incluye
- Anclamientos (desde definiciones reales –dimensiones– hasta operacionalizaciones sucesivas para



hacer observables los atributos y relaciones supuestos conceptualmente)

- Su relacionamiento en modelos hipotéticos heurísticos, descriptivos, interpretativos, explicativos...
- La generación de un marco teórico.

En algunos casos ayuda a estas primeras conceptualizaciones la generación de un *marco contextual*, a veces constituido por informaciones empíricas secundarias, provenientes por ejemplo, de fuentes oficiales, o de la misma revisión de la literatura de investigación.

Todas estas operaciones previas al trabajo de campo, o a la fase empírica de la investigación, desembocarían en un planteamiento más claro del problema de investigación:

- a) preguntas más claras y ordenadas
- b) Objetivos e hipótesis (modelos interpretativo-explicativos), mejor elaborados.
- c) Diseño de la mejor posible estrategia de indagación, incluyendo la selección de marcos metodológicos y de técnicas específicas.

Para mí es tan importante el aspecto instrumental, que debe estar –por lo menos implícito– desde el principio (la búsqueda del mejor diseño), que la verbosidad epistemológica, especialmente cuando ésta puede llegar a obstaculizar las decisiones vitales para la *realización* de la investigación.

*En las diferentes investigaciones que has realizado ¿ocurre el proceso –de construcción del objeto– más o menos de la misma manera?*

Todo lo anterior yo sí suelo hacerlo (es decir, no estoy hablando de recetas vacías o de planteamientos abstractos, sin correlatos en mi práctica de investigación); a veces explícita y sistemáticamente; a veces –cada vez más– de manera tácita, producto de la internalización de hábitos de trabajo académico, que se pueden sintetizar en una palabra: *rigor*.

*¿Qué recomendarías a los alumnos de posgrado –que son los que están más orientados en la investigación– en la construcción de su objeto de estudio?*

1. Leer mucho, 2. Pensar mucho 3. Buscar mucho (búsquedas bibliográficas, búsquedas en Internet, en bases periodísticas, etcétera). 4. Tratar de *relacionar* todo (datos, argumentos, conceptos, etcétera). 5. Una actitud abierta, no maniquea (“los buenos”, contra “los malos”): abierta a las posibilidades de “síntesis creativas”, sin miedo a las “impurezas” del “eclecticismo”. 6. Finalmente, considero que debe haber una buena dosis de honestidad en el trabajo intelectual.

A pesar de los intentos por ser riguroso y sistemático, de sustentar empíricamente lo más posible las hipótesis y constructos teóricos, siempre queda un remanente ideológico. Vale la pena, especialmente cuando se trata de temas políticamente difíciles, “confesar” hacia qué lado se inclina uno.

### A manera de corolario

Ante las opiniones anteriores, cuyos autores tienen como mínimo veinte años de experiencia en la investigación, el hecho de verter en este espacio las apreciaciones personales, es estar en desventaja. Primero, porque no se tiene esa vasta práctica. Segundo, porque se está iniciando (de manera más sistemática y formalizada) en el proceso de formación para “ser investigador”. Y tercero, porque las investigaciones realizadas (licenciatura y maestría) han formado parte de requerimientos institucionales, y en este sentido han sido estudios orientados a cubrir requisitos, más que ser investigaciones con mayor conciencia o “libres” en el proceso de educación formal, aunque éstas dejan siempre aprendizajes. Sin embargo, se puntualizan a continuación algunas consideraciones generales como *amateur* –como estudiante doctoral que está viviendo el proceso–, productos de la reflexión llevada a cabo sobre la construcción de los objetos.<sup>6</sup>

- Queda claro que construir un objeto implica una complejidad creciente de relaciones en las que se develan una serie de indicadores, variables, datos, hechos, (o como se les quiera nombrar, dependiendo de la lógica utilizada), no consideradas en un inicio.
- Es fundamental establecer desde dónde se parte en la investigación de determinado fenómeno. Esto implica, si uno lo sabe, señalar la perspectiva teórica o las posibles fusiones conceptuales (siempre y cuando no sean incompatibles). En el caso contrario, a través de la revisión del estado de la cuestión, el investigador se da cuenta cómo ha sido abordado el problema y elige la que mejor respuestas ofrezca a sus preguntas.
- Señalar el nivel de aproximación al objeto de estudio, es decir, indicar dónde se ubica la investigación (nivel macro social, meso social, o micro social). Esto es importante, ya que permite avanzar en la búsqueda de material específico de acuerdo al nivel elegido (nacional, institucional, pequeños grupos, o individuos).
- No quedarse con las primeras impresiones de lo es-

crito. Se requiere de una constante reflexión de lo leído, analizado, escrito, vuelto a escribir, en un diálogo abierto con el tutor, incluso con los pares.

- Estar abierto a la crítica de lo realizado en diferentes etapas en la construcción del objeto; como seres humanos, tendemos a equivocarnos o ver los fenómenos desde un enfoque solamente, y sólo con la visión de los otros podremos superar obstáculos y enriquecer la investigación.
- Prepararse para la defensa de las críticas con argumentos teóricos-metodológicos convincentes, basados a su vez en referencias empíricas; la retórica puede impresionar, pero si es fundamentada con evidencias será mucho mejor.
- Hacer caso de posibles corazonadas (productos de las observaciones y de razonamientos no conscientes) o serendipias, que en ocasiones dan respuesta a alguna pregunta latente que no podía "salir" adecuadamente.
- Las preguntas de investigación, cada vez más concretas, productos de las idas y vueltas entre el material bibliográfico, análisis y reflexión personal del objeto en construcción, tienen o deben tener, una interrelación con los objetivos planteados, mismos que a su vez van enlazados con el marco teórico y lo que se espera dar respuesta a través de las hipótesis y de la estrategia metodológica más apropiada para dar cuenta de ese objeto; a su vez, deben estar contextualizadas, ubicadas temporalmente y de acuerdo a las posibilidades de realización del investigador y las exigencias institucionales.
- Vigilancia epistemológica en todo momento, es decir, dejar de lado las primeras impresiones –no fundamentadas–, y aún cuando se crea que "ya está" (el objeto en sí o parte de éste), volver a ponerlo a prueba de varias formas: preguntándole, señalando posibles relaciones no consideradas, desde otra perspectiva, con otra lógica de aproximación, etc.
- Detenerse en algún momento en el proceso de construcción de la investigación, y analizarla alejándose de ésta, es decir, observarla desde un nivel menos subjetivo y abstracto (o desde "arriba", para apreciar el "todo" construido hasta ese momento).
- Equivocarse es inevitable, se está en proceso de formación. A través de los errores, los aprendizajes pueden ser mayores. En el proceso de construcción de un fenómeno o hecho no todo sale "a la primera" de una manera coherente, menos en el

proceso científico, que exige mucho rigor y paciencia. En este sentido, hay que darse tiempo para reflexionar sobre el propio proceso seguido, descubriendo las posibles ausencias.

- Humildad ante la sabiduría de los demás investigadores que abonan con su experiencia en la construcción del objeto propio. No implica lo anterior sumisión o dependencia, sino respeto; como estudiantes, es muy fácil creer que se sabe más que los otros (e incluso, se pone a prueba al "otro", es decir, al investigador), especialmente de los estudiosos que realmente hacen investigación y que tienen una vasta experiencia.
- No existen modelos únicos, ni "recetas" universales. Se ha podido constatar (a través de la revisión de la literatura citada en el primer apartado y a través de las entrevistas realizadas) que casi cada autor da su versión de lo que significa construir un objeto de estudio y propone, de acuerdo a ésta, una serie de "tips" de lo que le ha funcionado. Sin embargo, se pueden establecer algunos procesos parecidos en cada uno de ellos, que sólo a través de una lectura minuciosa, el investigador *amateur* puede sacar provecho de ellos.
- De lo anterior se deriva que el qué, para qué, por qué, cómo, dónde, cuándo, desde dónde, desde cuándo y con qué, del objeto de investigación –estableciendo las relaciones posibles entre cada una de estas frases–, se puede construir un objeto de estudio. Hay que tener presente que sólo se da cuenta de una parte de esa inmensa y compleja realidad; pero en la medida en que se presente una parte, sin ignorar el resto, está uno en posibilidad de apreciar mejor esa complejidad.

Este listado de notas y reflexiones producto del proceso de la revisión y análisis de diversas fuentes, no constituye de ninguna manera una lista terminada; es el principio de mayores e íntegras cavilaciones que habrán de terminar algún día, cuando ya se sienta más la formación como investigador cuyos logros requieren de experiencia, actitud crítica, pero sobre todo, capacidad de análisis y de síntesis, así como la capacidad de transmitir los conocimientos y lograr que los futuros investigadores los aprehendan, los cuestionen y los mejoren.

### Bibliografía

AGUILAR G., V. y Cols. (1996). "Notas para un debate sobre epistemología del discurso educativo". De Alba,

- A. (coord.) *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*. México: CESU-UNAM.
- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.C., PASSERON, J.C. (1996). "La construcción del objeto". *El oficio de sociólogo*. Madrid: Siglo XXI.
- DÁVILA A., F.R. (1996). "Apuntes analíticos para la comprensión de la estructura educativa". De Alba, A. (coord.) *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*. México: CESU-UNAM.
- DE ALBA, A. Teoría y educación. (1996). "Notas para el análisis de la relación entre perspectivas epistemológicas y construcción, carácter y tipo de las teorías educativas". De Alba, A. (coord.) *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*. México: CESU-UNAM.
- DÍAZ B., A. (1997). "La explicación científica. Una polémica desde la teoría del conocimiento". Hoyos M., C.A. (coord.) *Epistemología y objeto pedagógico ¿Es la pedagogía una ciencia?* México: Plaza y Valdés.
- ESPINOZA y MONTES, A. (1997). "Conocimiento e investigación: necesidades epistémicas del proceso de enseñanza aprendizaje". Hoyos M., C.A. (coord.) *Epistemología y objeto pedagógico ¿Es la pedagogía una ciencia?* México: Plaza y Valdés.
- FUENTES N., R. (2005). Construcción del objeto de investigación (entrevista), noviembre.
- HIDALGO G., J. L. (1992). "Construcción del objeto de investigación". *Investigación Educativa. Una estrategia constructivista*. México.
- MORENO B., M. G. (2002). "Habilidades de construcción conceptual". *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- OROZCO G., G. (2005). Construcción del objeto de investigación (entrevista), noviembre.
- SÁNCHEZ P., R. (1993). "Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación". *Perfiles Educativos*, No. 61, julio-septiembre, pp. 64-78.
- SÁNCHEZ R., E. (2005). Construcción del objeto de investigación (entrevista), noviembre.

## Notas

- <sup>1</sup> No exhaustivo, ya que sólo se enfatiza en *algunos* de los atributos del trabajo de cada autor con respecto al tema.
- <sup>2</sup> Las preguntas son: 1. En el proceso de investigación ¿Qué significa construir un objeto de estudio? 2. ¿Cómo lo inicia? 3. ¿Existen fases, etapas, momentos, guías en ese proceso de construcción? 4. ¿Cuándo considera que está concluido? 5. En las diferentes investigaciones que ha realizado ¿ocurre el proceso –de construcción del objeto– más o menos de la misma manera? 6. ¿Qué recomendaría a los alumnos de posgrado –que son los que están más orientados en la investigación– en la construcción de su objeto de estudio?
- <sup>3</sup> Las negritas, entrecomillados y cursivas son énfasis que la autora del presente trabajo o el entrevistador, según el caso, desean destacar.
- <sup>4</sup> Conceptualmente, ideológicamente, metodológico-instrumentalmente, etcétera.
- <sup>5</sup> En realidad, en principio nunca termina, si se considera que cada investigación es parte de un proceso colectivo, social e histórico, de "construcción de objetos de conocimiento", es decir, de un acercamiento siempre asintótico a la verdad sobre alguna(s) cosa(s), o procesos
- <sup>6</sup> Aunque de momento la investigación doctoral que se está realizando versa sobre las representaciones sociales de la ciencia en estudiantes de pregrado, en el presente escrito no se incluyen elementos específicos en la construcción de este objeto concreto de investigación, sino que las reflexiones que se ponderan pueden ser aplicadas a cualquier tipo de acercamiento con el objeto de estudio.

# Promoción de la salud oral a través del teatro guiñol

GUADALUPE ALDRETE RODRÍGUEZ,<sup>1</sup> PATRICIA LORELEI MENDOZA ROAF,<sup>2</sup>  
CAROLINA ARANDA BELTRÁN,<sup>3</sup> MARÍA BERENICE PÉREZ REYES,<sup>3</sup>  
MARÍA GUADALUPE GALVÁN SALCEDO<sup>4</sup>



## Resumen

El objetivo de este trabajo fue evaluar la implementación del teatro guiñol, como estrategia educativa en la prevención de la salud oral en escolares del primer ciclo de educación primaria de Zapopan, Jalisco. Se efectuó un estudio cuasi-experimental, con intervención antes - después. Se utilizó el teatro guiñol como estrategia de educación. La población en estudio fueron alumnos del primer ciclo escolar de tres escuelas del subsistema federal del municipio de Zapopan, Jalisco.

Las variables de estudio fueron los conocimientos sobre las estructuras de la cavidad oral, alimentos protectores, alimentos cariogénicos, caries, higiene dental y visitas al dentista. Participaron 293 escolares, 51.2% hombres y 48.8% mujeres. El 94.2% tenían entre 6 y 7 años de edad. Las ganancias de conocimientos que tuvieron los niños después de la intervención fueron significativas ( $p < .05$ ) en relación a: el número de dientes que debe tener, funciones de los dientes, cuantas veces se debe cepillar los dientes, el concepto de caries dental.

Se concluye que la estrategia del teatro guiñol permitió a los escolares adquirir más conocimientos sobre salud oral.

*Descriptores:* Salud oral, estrategia educativa, teatro guiñol, escolares.

## Promotion of the oral health through the puppet theater

## Abstract

The objective of this paper was to evaluate the implementation of the guiñol theater, as an educative strategy in the prevention of oral health in students of the first cycle of primary education of Zapopan, Jalisco. A quasi-experimental study was made, with intervention before - later. The guiñol theater was used as an educational strategy. The population in study was composed by students of the first scholastic cycle of three federal schools of the municipality of Zapopan, Jalisco.

The variables of study were: knowledge in the structures of the oral cavity, protective food, cariogenic food, tooth decay, dental hygiene and visits to the dentist.

293 students participated, 51.2% men and 48.8% women. The 94.2% were between 6 and 7 years old. The gains of knowledge that the children had after the intervention were significant ( $p < .05$ ) in relation to: the number of teeth that must have, function of the teeth, the times that teeth must be brushed, the concept of dental decay.

Conclusion: the strategy of the guiñol theater allowed the students to acquire more knowledge in oral health.

*Key words:* Oral health, educative strategy, puppet theater, students.

Artículo recibido el 10/11/2006  
Artículo aceptado el 22/03/2007  
Conflicto de interés no declarado

1 Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Departamento de Salud Pública, Instituto Regional de Investigación en Salud Pública. [draaldrete@yahoo.com.mx](mailto:draaldrete@yahoo.com.mx)

2 Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Departamento de Materias Metodologías e Instrumentales. Universidad de Guadalajara.

3 Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Departamento de Salud Pública, Instituto Regional de Investigación en Salud Pública.

4 Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Clínicas Odontológicas Integrales.

## Introducción

Los objetivos básicos de la educación para la salud son estudiar y desarrollar procesos de transmisión de conocimientos, actitudes y valores tendientes a crear en los individuos conductas favorables a su salud. Las principales estrategias orientadas a la creación de mejores condiciones de salud incluyen intervenciones dirigidas a la población infantil de edad escolar, ya que en la infancia se adquieren las actitudes y patrones de conducta que regulan la vida en la edad adulta. (Castillo Lizardo, 2001, 311-314).

La actividad lúdica contribuye al desarrollo físico y social del niño, mejora su capacidad de concentración, percepción y memoria, y como medio educativo, le ayuda a adaptarse a situaciones de la vida real.

Según Díaz (1997) teóricos como Piaget y Freud coinciden en que, para los niños, los juegos constituyen modelos para la adquisición de nuevos patrones de respuesta, sobre todo cuando dentro de ellos semejen situaciones de la vida real, como pueden suceder cuando se presenta una obra de teatro con títeres.

El teatro guiñol es una de las estrategias de enseñanza que puede tener un gran valor para el fomento de conductas que propicien el cuidado de sí mismo y la promoción de la salud en la comunidad; en éste se utilizan muñecos que constan de cabeza y manos acopladas a un vestido, que se adapta como un guante a la mano del operador. Los pequeños lo pueden ver, escuchar y hasta identificarse con el protagonista, interactuar directamente con él, exteriorizando su yo, y al mismo tiempo que se divierten se educan, al transmitirse información sobre diferentes temáticas adecuadas para su edad (Díaz Plaja, 1997).

Desde sus orígenes, el teatro se ha vinculado con propósitos educativos y formativos. Surge en la historia como una necesidad del ser humano para representar las cosas de la vida. Es considerado generalmente como un medio de expresión poética que divierte e instruye y es uno de los más eficaces vehículos de comunicación que han existido (Murray, 1994).

En otras palabras, el teatro guiñol distrae, educa, crea conciencia, afina la sensibilidad, reafirma formas positivas de conducta. Para los niños, estar en una función de teatro guiñol, se convierte en un momento mágico, donde ellos interactúan con muñecos animados que les permiten acercarse al conocimiento de forma natural. Para la enseñanza de las ciencias

naturales, el teatro guiñol es un auxiliar didáctico ya que facilita el proceso de aprendizaje a través del juego (SEP, 1994).

Se dice que un títere tiene una función especial, ya que a través de él se puede comunicar un mensaje con mayor facilidad (Rogozinski, 1997) y es por esto que se puede aprovechar esta ventaja para educar sobre diferentes problemáticas de salud.

En diferentes países, los problemas de la salud oral se abordan en forma preventiva-educativa directamente en las escuelas (Lorenzo, 1997), considerando a éstas como el lugar ideal para realizar promoción de la salud (Mendoza, 1995, 33-41) con el propósito de desarrollar estilos de vida saludable.

La población infantil es uno de los grupos más susceptibles a padecer caries y ésta se previene (Mendoza, 1999, 12-18) mediante la adquisición de hábitos alimenticios e higiénicos favorables (Mendoza, 1995, 33-41).

Mendoza (1999, 12-18), reporta en la población escolar de 6 a 12 años de la Zona Metropolitana de Guadalajara una prevalencia de caries en la dentición permanente de 66.5% y un promedio de 2 dientes cariados. Por otro lado, se observó que a la edad de 10, 11 y 12 años sólo el 16.6%, 25.2% y el 10.8%, respectivamente, acudían a recibir atención odontológica (Mendoza R, 1999, 23-28, Molina, 1999, 200-201).

Por otra parte, existe un porcentaje muy alto de niños que no reciben tratamiento odontológico aunque tienen la necesidad de hacerlo (Nieto, 2001), por lo que se hace necesario implementar un mayor número de acciones encaminadas a la promoción y prevención de la salud oral y la escuela se convierte en un espacio ideal para ello. La experiencia obtenida en estudios de intervención en las escuelas, se basa en el hecho de que los alumnos pasan gran parte de su tiempo en ellas, durante varios años, los 5 días de la semana, esto permite tener un seguimiento efectivo (Angelillo, 1998, 351-357).

El objetivo de este trabajo fue determinar la eficacia de una intervención educativa basada en la implementación de una obra de teatro guiñol, con la finalidad de persuadir a los escolares del primer ciclo de educación primaria de la importancia de la prevención de la caries a través de la higiene dental eficiente, la alimentación balanceada y las visitas periódicas al dentista. Al mismo tiempo, se pretendía evaluar esta estrategia teniendo como indicadores la ganancia de conocimientos y prácticas en relación a la salud oral.

## Material y métodos

El diseño del estudio fue de tipo cuasi-experimental, con intervención antes y después donde se utilizó el teatro guiñol como estrategia de educación. La población en estudio la conformaron los alumnos del primer ciclo escolar de tres escuelas del subsistema federal ubicadas en el municipio de Zapopan.

La selección de las escuelas fue al azar; para ello se utilizó la lista de escuelas facilitada por las autoridades educativas del nivel.

En cada escuela participaron los alumnos de primer y segundo grados de educación primaria, conformando un grupo de 300 alumnos; en las escuelas donde había más de un grupo la selección de cual participaría también fue al azar.

Se trabajó en grupos separados (6 grupos) y en cada salón a los alumnos se les explicó la forma en que se iban a realizar las actividades. Se les aplicó un primer cuestionario con la finalidad de medir los conocimientos sobre salud oral antes de la intervención.

El instrumento fue validado por personas expertas (dos maestros de educación primaria, dos dentistas especialistas en el área pediátrica) con la finalidad de ajustar su contenido y diseño. Adicionalmente, el instrumento se aplicó a niños de 7 a 8 años de edad que asistían a dos escuelas primarias oficiales del mismo municipio donde se realizó la investigación, con el fin de visualizar si las preguntas eran entendidas por los niños.

El cuestionario estaba integrado por preguntas cerradas de selección múltiple. Las variables centrales del instrumento fueron: conocimientos sobre las estructuras de la cavidad oral, alimentos protectores, alimentos cariogénicos, la caries, la higiene dental y las visitas al dentista, grado escolar, edad y sexo; de esta forma se tendría información que permitiría darse cuenta de lo que el niño aprendió y cuales eran sus prácticas en relación a su salud oral.

Después de la evaluación inicial se aplicó la estrategia y una semana después de realizada ésta se volvió a realizar una segunda aplicación del instrumento; de esta forma cada grupo fue su propio control.

Para efectuar la intervención fue necesario realizar antes una serie de actividades para la puesta en escena; éstas consistieron básicamente en la creación de guiones, vestuarios, escenarios, personajes, (muñecos: una dentista, dos niños, un padre de familia, diferentes muñecos que representaban alimentos cariogénicos, la pasta dental, el cepillo, el hilo dental, alimentos "detergentes", pieza dental una boca), el

teatrino, las voces y la música. Dentro del guión se puso especial cuidado en el lenguaje que se utilizaría y la forma en que los mensajes centrales se tenían que ir manejando en el desarrollo de la obra de teatro.

La información obtenida durante las evaluaciones inicial y final fue procesada mediante una base de datos elaborada en Epi Info 6. El análisis estadístico se realizó considerando el tipo de variable. Para las variables de tipo cuantitativo se obtuvieron medidas de tendencia central y como medida de dispersión la desviación estándar.

Se realizó un análisis inferencial intra grupo, según los resultados de la pre y post evaluación (para este análisis sólo se consideró los niños que habían contestado ambas evaluaciones) con el fin de visualizar diferencias en conocimientos y prácticas, en salud oral. Se utilizó la chi cuadrada en la que se tomó como asociación significativa cuando el valor de  $p$  fue menor de .05 y en la determinación de OR, cuando el factor fue mayor de 1 y el intervalo de confianza no incluía la unidad.

## Resultados

Se entrevistaron 293 alumnos, distribuidos en las tres escuelas participantes. De este total, 150 (51.2%) fueron hombres y 143 (48.8%) mujeres. El 94.2% de ellos tenía entre 6 y 7 años de edad (Tabla 1).

Antes de la presentación de la obra de teatro se investigaron algunas variables; estas fueron recolectadas solo en esta ocasión. Se encontró que el 71.7% de los alumnos encuestados, mencionó consultar al dentista, de ellos el 30% dijo hacerlo una vez al mes. Las causas de asistir al dentista fueron las siguientes: con 29.5% está la asistencia por dolor de alguna pieza dental, le sigue sólo por "revisión" con 28.6%, caída de un diente el 24.8% y por tener los dientes "chuecos" 13.8%.

Al preguntarle a los niños quien es la persona que los lleva al dentista, el 58.6% respondió que la mamá, seguido por el papá con el 18.1%, ambos padres con el 12.4% y otros familiares con el 10.9%. En cuanto a quien es la persona que le dice que deben lavarse los dientes, la madre fue la que obtuvo un mayor número de respuestas (91%) y el segundo lugar lo ocupó el padre.

Los alumnos entrevistados que han asistido con el dentista manifestaron lo que percibieron al acudir al dentista; así tenemos: "revisó mis dientes" 29.1%, "me curó una muela" el 21.9%, "me sacó un diente"

11.4%, y el 5.2% no recordó que le había hecho el dentista.

En la tabla número 2 podemos observar la ganancia de conocimientos que tuvieron los niños después de la intervención educativa, siendo importantes las diferencias entre el antes y después en relación a: el número de dientes que debe tener (p .000 OR 16.15); cuántas veces se debe cepillar los dientes (p .000 OR 6.93) conocimientos sobre la función de los dientes (p .000 O.R 3.04) y el concepto de caries dental (p .02 OR 1.02). Se observa que la gran mayoría de los niños (80%) que asistían a las escuelas objeto de estudio desconocía el número de dientes que deben tener.

Después de la intervención el 94.2% dijo conocer cuál es la función de los dientes, mientras que el 4.8% restante lo desconoce. En primer lugar, se encuentra la de masticar con el 83.9%; le sigue la función de hablar con el 11.3%; y no sabe, el 4.8% (Tabla 2).

Con respecto al número de veces diarias que cepillan sus dientes, el 51.6% respondió que tres veces al día se cepilla los dientes; esta respuesta fue antes de la intervención, posteriormente el 88.1%.

La mayoría de los escolares entrevistados tenía una percepción adecuada del concepto "caries" ya que esto representa el 79.2%, mientras que sólo el 20.8% lo desconocía, cifras que cambiaron después de la intervención educativa a 86% y 14% los que contestaron inadecuadamente. Cuando se preguntó a los alumnos las consecuencias por no cepillarse los dientes, el 36.5% dijo que le salían caries, el 17.7% mencionó "que se manchan los dientes". En relación a la pregunta sobre las consecuencias de comer muchos dulces y no cepillarse los dientes, las respuestas de "se nos pican" y "nos salen caries" fueron las que más se modificaron después de la intervención (p .000 O.R. 2.71 I.C. 1.84-4.01).

En la evaluación posterior a la estrategia utilizada se observó un aumento considerable en las puntuaciones obtenidas por los alumnos con lo que puede decirse que el nivel de conocimientos aprendidos por los alumnos mejoró en grado significativo.

## Discusión

La utilización del teatro guiñol tuvo como finalidad despertar la motivación, curiosidad e interés por la salud oral y, a corto plazo, lograr un cambio de conducta encaminado a preservar la salud oral.

Es una estrategia de comunicación educativa que permitió transmitir información en diferentes aspectos del conocimiento de la salud oral. Se dirigió a la po-

blación infantil independientemente de sus características sociales, económicas y educativas.

Es importante señalar que los resultados obtenidos son de una pequeña fracción de la población escolar pero al considerar que fue una muestra más o menos homogénea en cuanto a los factores sociales, económicos y culturales, los resultados se fortalecen y podemos hacer válidas las siguientes observaciones.

Los resultados confirman que el teatro guiñol como estrategia educativa favorece la comprensión y mejora la calidad y cantidad de conocimientos aprendidos ya que antes y después de realizar la estrategia educativa se realizaron las evaluaciones y se encontró un aumento importante en la ganancia de conocimientos en la postevaluación, por ejemplo, en relación a la pregunta sobre la cantidad de dientes que tiene un niño. Antes de la estrategia sólo el 13% tenía este conocimiento, posteriormente el 70.6% proporcionó respuestas correctas, encontrando una diferencia de 67.6%.

Las diferencias en los conocimientos adquiridos por los niños mediante la comparación antes y después de la intervención indican que la estrategia del teatro guiñol es un medio de gran valor para mejorar los conocimientos. Lo encontrado aquí coincide con lo reportado por otros estudios en los cuales se han implementado estrategias en las que el aspecto lúdico está presente (Vivas, 2003, 394-400).

La atención o supervisión que reciben los niños en su higiene oral en el entorno familiar se ve limitada a la figura materna.

Referente a los resultados del conocimiento de la función de los dientes, el 95.2% de los niños proporcionaron respuestas correctas en la postevaluación,

Los alumnos aprendieron que es muy importante cepillar sus dientes tres veces al día, para tener una mejor salud oral, por lo que se observó que antes de la obra, el porcentaje de los alumnos que lo sabía era del 51.6% y después de la presentación acrecentó al 88.1%, representando una diferencia del 36.5%.

Los escolares entrevistados entendieron el concepto de caries, ya que antes de la obra, el porcentaje era del 79.2% y después de la misma, representó el 86.0%.

A través del teatro guiñol, propiciamos que los alumnos se interesaran en tener una higiene bucal eficiente además de hacer visitas periódicas al dentista para preservar su salud oral y prevenir enfermedades bucodentales.

El hecho que la práctica no se vio modificada por la estrategia utilizada nos lleva a pensar que se re-

quiere de mayor tiempo para que con los conocimientos adquiridos y el cambio de actitud logrado se busque con el apoyo de la familia y la labor que se realiza en la escuela se sigan repitiendo las acciones y las ideas en torno a la salud oral, de tal manera que el niño las lleve a la práctica y ésta, al ser repetida y supervisada, logre transformarse no sólo en una práctica sino en un hábito.

Nuestros datos nos dan argumentos para plantear la necesidad de cambiar nuestra forma de trabajar y de utilizar el teatro guiñol como un elemento para el desarrollo de conocimientos y prácticas, dado que pudimos comprobar los cambios que se lograron en los alumnos después de haberse presentado la obra. Ello se debe a que en el contexto del teatro se incre-

menta el interés y la motivación del niño y pudimos constatar el entusiasmo que se despertó al ver que los pequeños solicitaban una y otra vez la repetición de esta actividad. Al poseer un medio experiencial enriquecido, el niño no solo articuló mejor los conocimientos sino que además mejoró la eficacia de su funcionamiento cognitivo ya que comprendió lo que se le estaba tratando de transmitir, lo razonó e incluso lo llevó a su memoria de tal manera que al cuestionarlo días después de realizada la obra sobre los puntos centrales que se habían tratado en ella, el niño en forma rápida daba la respuesta correcta.

La clave del éxito del teatro guiñol está en la sencillez de las palabras que se utilizaron para transmitir los mensajes y ayudar al niño a fortalecer sus ideas

**Tabla 1. Distribución de la población que asiste al primer ciclo escolar según sexo y edad**

Edad	Sexo			
	Femenino	Porcentaje	Masculino	Porcentaje
6 años	68	23.2	66	22.5
7 años	68	23.2	74	25.3
8 años y más	7	2.4	10	3.4
Total	143	48.8	150	51.2

Fuente: directa.

**Tabla 2. Conocimientos sobre salud oral antes y después de la intervención educativa con teatro guiñol**

	Preevaluación		Postevaluación	
	No.	%	No.	%
Conocimiento sobre el número de dientes que debe tener una persona.				
No	255	87	86	29.4
Sí	38	13	207	70.6
<b>Chi cuadrada 200.33 p .000 O.R 16.15 I.C. 10.36 - 25.26</b>				
Conocimiento sobre la función de los dientes.				
Masticar	237	80.9	246	83.9
Hablar	15	5.1	33	11.3
No sabe	41	14.0	14	4.8
<b>Chi cuadrada 12.83 p .000 O.R 3.04 I.C. 1.56 - 6.02</b>				
Número de veces que se cepillan los dientes al día.				
Tres veces	151	51.6	258	88.1
Frecuencia irregular	142	48.4	35	11.9
<b>Chi cuadrada 92.68 p .000 O.R 6.93 I.C. 4.46 - 10.81</b>				
Conocimiento del concepto de caries.				
Inadecuado	61	20.8	41	14.0
Adecuado	232	79.2	252	86.0
<b>Chi cuadrada 4.75 p .02 O.R 1.02 I.C. 1.02 - 2.55</b>				
Conocimiento sobre las consecuencias por consumir muchos dulces y no cepillarse los dientes.				
"Se nos caen"	46	15.7	26	8.9
"Se nos ensucian"	13	4.4	13	4.4
"Se nos pican"	115	39.2	179	61.1
"Nos salen caries"	62	21.2	57	19.5
"Se nos ponen amarillos"	29	9.9	18	6.1
No saben	28	9.6	0	0

Fuente: directa.



en relación a salud; como resultado de esta acción se espera que el teatro guiñol sea considerado como una estrategia centrada en el trabajo de promoción a la salud en la población infantil.

Un aspecto importante es lograr que el maestro utilice esta estrategia educativa. La selección de estrategias metodológicas adecuadas para el aprendizaje depende de la capacidad del educador para aplicarlas, por lo que se hace necesario también motivar a los docentes para que lo incorporen como parte de su proceso de enseñanza.

### Bibliografía

- ANGELILLO, F., ANFOSSO, R. NOBILE, C., PAVIA, M., (1998). "Prevalence of dental caries in schoolchildren in Italy" *Eur J Epidemiol*, 14(4), 351-357.
- CASTILLO LIZARDO, J.M ; RODRIGUEZ-MORAN, M., GUERRERO-ROMERO, F. (2001). "Games as an alternative for teaching basic health concepts". *Rev Panam Salud Pública*, vol.9, no.5, 311-314.
- Center for Disease Control and Prevention National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion; "Improving Oral Health" <http://www.cdc.gov/nccdph/oh>
- DÍAZ PLAJA, A. (1997). *Teatro infantil y dramatización escolar*. La Mancha Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla.
- DÍAZ, J. (1997). *El juego y el juguete en el desarrollo del niño*. México, D.F.: Editorial Trillas.
- LORENZO GARCÍA, V., SMYTH CHAMOSA E., HERVADA VIDAL X., *et al.* (1995). "La salud bucodental en los escolares gallegos".
- MENDOZA ROAF, P. (1995). "El estado de salud bucodental en escolares de Guadalajara". *Practica odontológica*, Vol.16 (6), 33-41
- MENDOZA ROAF, P. POZOS RADILLO, E. BALTAZAR PARTIDA, N., VALADEZ FIGUEROA, I., PANDO MORENO, M., FAUSTO GUERRA, J., (1999). "Caries dental en escolares de 6 y 12 años de edad y su relación con el nivel socioeconómico y sexo en Guadalajara". *Práctica Odontológica* vol.20 (5), 12-18.
- MENDOZA ROAF, P., *et al.*, (1999). "Caries dental, sistema educativo y nivel socioeconómico en escolares de 15 años en Guadalajara" *Practica Odontológica*, vol. 20 (10), 23-28.
- MOLINA, N. MENDOZA, P. BOLOGNA, R. LUNA, G. (1999). "Dental caries status of 15 year old students in México" *Journal of Community Dental Health* 16 (3), 200-2001.
- MURRAY PRISANT, G. (1994). *Los títeres*. México, Editorial Árbol.
- NIETO GARCÍA V., NIETO GARCÍA, M., LACALLE REMIGIO, J., ABDEL-KADER M. (2001). "Salud oral de los escolares de Ceuta. Influencias de la edad, el género, la etnia y el nivel socioeconómico". *Rev. Esp. Salud Pública*; V. 75, No. 6.
- ROGOZINSKI, V. (1997). "El juego con títeres". Materiales de apoyo para el maestro. SEP. México.
- SEP. 1994. *Ciencias Naturales. Sugerencias para su enseñanza*. México.
- VIVAS E., GUEVARA M. (2003). "Un juego como estrategia educativa para el control de *Aedes aegypti* en escolares venezolanos". *Pan Am J Public Health* 14(6), 394-400.

# Tiempo psicológico y desarrollo: un análisis metateórico

BAUDELIO LARA GARCÍA,<sup>1</sup> MARTÍN ACOSTA FERNÁNDEZ,<sup>2</sup> MARTHA PATRICIA  
ORTEGA MEDELLÍN<sup>1</sup>



## Resumen

El propósito del presente trabajo es presentar un análisis metateórico de los conceptos de tiempo psicológico y desarrollo. Para ello, se utiliza el procedimiento propuesto por Stephen Kemmis aplicado a dos corrientes psicológicas, la epistemología genética de Jean Piaget y la teoría sociocultural de Lev S. Vigotsky.

*Descriptores:* Desarrollo, tiempo psicológico, análisis metateórico.

---

## Psychological time and development: a meta theoretical analysis

### Abstract

The intention of the present work is to present a meta theoretical analysis of the concepts of psychological time and development. For it, there is in use the procedure proposed by Stephen Kemmis applied to two psychological currents, Jean Piaget's genetic epistemology and Lev S. Vigotsky's sociocultural theory.

*Key words:* Development, psychological time, meta theoretical.

---

Artículo recibido el 3/02/2007  
Artículo aceptado el 7/04/2007  
Conflicto de interés no declarado

1 Profesores investigadores de tiempo completo del Departamento de Psicología Básica del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. *baulara@yahoo.com*, *patyor@cucs.udg.mx*

2 Profesor investigador de tiempo completo del Departamento de Ciencias Sociales del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. *fmartin@cucs.udg.mx*

## Introducción

El presente trabajo se inscribe dentro de un proyecto de reflexión epistemológica más general que tiene como propósito analizar la articulación entre dos conceptos nodales de la Psicología Educativa, el aprendizaje y el desarrollo, en el contexto de un espacio social determinado: la institución escolar. Para enfrentar este objetivo hemos dividido la tarea de análisis en dos partes: una primera parte de la reflexión la hemos dedicado al tiempo escolar<sup>1</sup> y la segunda se relaciona con un examen sobre el tiempo psicológico.

Este análisis metateórico, procedimiento que retomamos de Kemmis,<sup>2</sup> pretende desembocar en conclusiones prácticas, esto es, el análisis del entrecruzamiento de estos dos aspectos en espacios sociales concretos, en este caso, la transición escolar entre niños de nivel preescolar a la escuela primaria. Como sabemos, la escuela, en tanto institución social, está organizada como un sistema jerárquico cuyo tránsito o pasaje entre los grados o los niveles obliga a los sujetos a comprobar diferentes evidencias de logro, generalmente asociadas con la evaluación o con el tiempo. Para algunos sujetos el paso o transición de un nivel escolar a otro puede observarse como un punto de conflicto dentro del sistema escolar que frecuentemente es vivido como un proceso subjetivo de “adaptación” no exento de dificultades académicas y personales. En este proceso subjetivo de adaptación confluyen, por una parte, las exigencias de la institución escolar, es decir, las determinaciones del tiempo escolar orientado a los procesos de aprendizaje, y, por el otro, las necesidades, determinaciones y expectativas del desarrollo individual de los sujetos, es decir, el tiempo psicológico, ligado al desarrollo único y peculiar de cada sujeto. En este contexto nos interesa abordar, por tanto, la tensión existente entre estas dos categorías dentro del espacio escolar, entendidas como entidades que forman parte de una construcción social que se despliega en diferentes niveles y dimensiones.

En un primer acercamiento, podemos afirmar que la categoría del tiempo psicológico como tal no forma parte explícita de la estructura conceptual de las diversas corrientes científicas que se disputan el terreno en el ámbito de la Psicología. Su inclusión directa debe buscarse en términos de las categorías que aluden indirectamente al tiempo y a otros conceptos relacionados tales como el de evolución y

desarrollo (y otros términos afines, como el de aprendizaje).

Efectivamente, en ese espacio teórico las diversas corrientes psicológicas se constituyen, en diversos grados, como una reflexión sobre el tiempo de los individuos. No obstante, cabe aclarar que el interés de conocimiento por la categoría de desarrollo no se encuentra en todas las corrientes psicológicas, sino sólo en aquellas que Pérez Gómez denomina como teorías mediacionales, las cuales básicamente corresponden a las que otro autor, César Coll, agrupa bajo el rubro genérico de teorías constructivistas.<sup>3</sup> Así pues, quedan al margen de este punto de interés las denominadas teorías asociacionistas, de condicionamiento o del modelo E-R (Pavlov, Watson, Guthrie, Hull, Thorndike, Skinner) y se incluyen, principalmente, las teorías mediacionales cognitivas de la Gestalt, la psicología genético cognitiva (Piaget, Bruner, Ausubel) y la psicología genético dialéctica (Vygotski, Luria, Leontiev, Wallon...), entre otras.

En el contexto de este trabajo, abordaremos solamente dos de estas posturas, la de Jean Piaget y la de Lev S. Vygotski, ya que consideramos que ambas responden de una manera más clara a nuestros propósitos de investigación y, por otra parte, son las más representativas. Siguiendo esta premisa, a continuación, describiremos en términos generales estas dos perspectivas.

## Tiempo y desarrollo en la epistemología genética

“El desarrollo del niño es un proceso temporal por excelencia”. En esta frase resume Piaget uno de los argumentos centrales que estructuran su particular visión sobre el desarrollo psicogenético infantil<sup>4</sup> y nos permitirá aclarar la relación del tiempo psicológico como equivalente metateórico del concepto de desarrollo. Posteriormente, veremos que el desarrollo, a su vez, forma parte constitutiva de las llamadas teorías constructivistas, de las cuales nos serviremos para fundamentar la presente propuesta.

La concepción del tiempo en Piaget se apuntala en varios argumentos explícitos y uno que se deriva tácitamente de su postura. El primer argumento considera el tiempo en su dimensión de *duración*. El tiempo aquí juega un papel necesario durante el ciclo vital: “Todo desarrollo –tanto psicológico como biológico– supone duración, y la infancia dura tanto más tiempo cuanto superior es la especie; la infancia de un gatito, la infancia de un pollito, duran mucho me-

nos que la infancia del hombre porque el hombre tiene mucho más que aprender".<sup>5</sup>

El segundo argumento fundamental es el del orden de sucesión de los acontecimientos. Se trata de la noción de tiempo como *secuencia* invariable de adquisición de las estructuras y operaciones cognitivas. "Sabemos que el descubrimiento de la noción de conservación precede en dos años a la del peso, y la del peso precede en dos años a la del volumen. Este orden de sucesión se ha encontrado en todas partes nunca se ha invertido, no se ha encontrado un sujeto que descubra la conservación del peso sin tener la noción de substancia, mientras que siempre se encuentra a la inversa".

El tercer argumento que propone se refiere al tiempo como *ritmo*. Señala Piaget: "Hay un [...] punto que igualmente me gustaría tratar, formulando la cuestión: ¿el ciclo vital expresa un ritmo biológico fundamental, una ley ineluctable? ¿hay posibilidades de acelerar o retardar este desarrollo temporal?" A esta pregunta Piaget responde negativamente exponiendo ejemplos sobre la adquisición fechada de nociones como las de clasificación, transitividad y el manejo de operaciones complejas como la lógica de proporciones (relación de relaciones).

Esta dimensión del tiempo en cuanto *ritmo* de las adquisiciones se relaciona con la amplitud de un hipotético intervalo entre los elementos ordenados de la secuencia. (Piaget afirma que "la duración no es más que el intervalo entre las órdenes de sucesión"). Bajo esta figura el autor acepta que puede haber variaciones en el ritmo de adquisición de las operaciones: "Encontramos muy claramente aceleraciones con relación a las edades que hemos indicado. Hay individuos bien dotados, mejor dotados que otros. De vez en cuando hay genios. Hay pues aceleraciones, pero ¿estas aceleraciones son el resultado de una maduración biológica más rápida? Es muy posible, ya que en el crecimiento individual hay ritmos muy diferentes. ¿O bien es un efecto de la educación, el ejercicio, etc.? Aquí vemos que el hecho bruto no permite responder y que es necesaria una interpretación?".<sup>6</sup> Piaget propone que estas variaciones se deben fundamentalmente a cuatro factores independientes del desarrollo psicológico espontáneo: 1) la herencia; 2) la experiencia física individual con los objetos; 3) la transmisión social, el factor educativo en el sentido amplio; y, 4) la equilibración de los tres factores anteriores.

Sin embargo, estas variaciones de ritmo no implican la posibilidad de saltos en el desarrollo, esto es,

el desarrollo psicológico obedece al tiempo como orden de sucesión entre las estructuras previas y las nuevas. "Este orden de sucesión demuestra que, para que se construya un instrumento lógico nuevo, son necesarios siempre instrumentos lógicos previos; es decir, la construcción de una noción supondrá siempre sustratos, subestructuras anteriores".<sup>7</sup>

¿Cuál es la razón de este orden sucesivo? La sucesión responde a la naturaleza propia del mundo físico en el que interactúa el niño "porque, para que se conserve el peso es necesario, desde luego, un sustrato. Este sustrato, esta sustancia, será la materia. Es interesante advertir que el niño comienza por la sustancia, pues esta sustancia sin peso ni volumen no es constatable empíricamente, perceptivamente: es un concepto puro, pero un concepto necesario para llegar después a la noción de conservación de peso y del volumen" y así sucesivamente.<sup>8</sup>

Por otra parte, este concepto de orden como sucesión es el elemento necesario para la teoría del desarrollo por etapas que caracteriza la propuesta piagetana.<sup>9</sup>

### Características principales de la teoría piagetana

Como señala Pérez Gómez, dentro de las posiciones constructivistas, "la teoría de Piaget, precisamente por su carácter genético y por su carácter epistemológico, ofrece una plataforma conceptual para afrontar, desde una racionalidad revolucionaria e integradora, el dualismo forma-fondo, procesos-resultados, métodos-contenidos".<sup>10</sup> Al respecto, Vergnaud<sup>11</sup> describe las características centrales de la postura de Piaget:

*La noción de objeto permanente.* "Si es obvio para el adulto que un objeto permanece idéntico a sí mismo cuando se desplaza, cuando es visto desde ángulos diferentes o cuando desaparece, no ocurre lo mismo para el bebé". Piaget se aplicó a "describir las etapas por las que atraviesa el niño en la construcción de permanencia del objeto".

*La noción de actividad simbólica.* "El símbolo es una representación que permite al hombre, en condiciones muy superiores a las de los demás animales, mentalizar una parte importante de su actividad. Muchos psicólogos han visto en el lenguaje lo esencial de la actividad simbólica humana; Piaget, sin negar la enorme importancia del lenguaje, se aplica a demostrar que la actividad simbólica precede y supera de lejos al lenguaje. (...) "La actividad simbólica tiene por función aumentar el campo espacio-temporal de la adaptación, extendiendo el doble proceso de asi-

milación y acomodación a los intercambios a distancia (objetos distantes, reconstituciones y anticipaciones temporales...) Piaget muestra que esta actividad simbólica se inicia ya con la actividad perceptiva y exploratoria y con la imitación, pero muestra a la vez que las acciones del sujeto sobre la realidad, cuando se interiorizan en operaciones intelectuales, constituyen el núcleo más importante de la actividad simbólica".

*La noción de invariante operatoria.* "Uno de los descubrimientos más importantes de Piaget, sin duda el que le ha dado más fama, ha consistido en demostrar que, cuando se realizan ciertas transformaciones elementales, cantidades que para el adulto se mantienen visiblemente invariantes, no son vistas como tales por los niños". En ese sentido, uno de los rasgos principales que determinan el grado de desarrollo de los niños es la capacidad que tienen para observar y comprender la reversibilidad de las operaciones mentales, esto es, sus atributos de reconstrucción mental en una determinada dirección y en su dirección contraria.

*La noción de estadio de equilibrio.* Uno de los aspectos más conocidos de la obra de Piaget pone en relieve dos rasgos de su teoría del desarrollo: la continuidad y la discontinuidad evolutivas. "Continuidad funcional, en el sentido de que cada etapa prepara la siguiente y de que es posible seguir paso a paso el acrecentamiento de las posibilidades del niño; discontinuidad estructural, en el sentido de que las grandes etapas están jalonadas por cambios cualitativos en los cuales se alcanzan nuevos estados de equilibrio, por reorganización completa en una nueva estructura de conjunto del pensamiento infantil".

Todos estos principios están en la base de su concepto de desarrollo. Piaget, en una de sus obras más conocidas, define el desarrollo como el proceso progresivo de equilibración de las estructuras mentales, que puede ser observable en términos del pasaje de los estados de equilibrio menor a los estados de equilibrio superiores. "El desarrollo psíquico, que se inicia al nacer y concluye en la edad adulta, es comparable al crecimiento orgánico: al igual que este último, consiste esencialmente en una marcha hacia el equilibrio. Así como el cuerpo evoluciona hasta alcanzar un nivel relativamente estable, caracterizado por el final del crecimiento y la madurez de los órganos así también la vida mental puede concebirse como la evolución hacia una forma de equilibrio final representada por el espíritu adulto. El desarrollo es, por lo tanto, en cierto modo una progresiva equilibra-

ción, un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior".<sup>12</sup>

En este contexto, y en términos generales, "la posición piagetiana sostiene que el desarrollo es un proceso adaptativo, que prolonga la adaptación biológica en una adaptación psicológica y que pasa por una serie de estadios". El funcionamiento psicológico "permanece constante a lo largo de esos distintos estadios, cumpliendo esa función adaptativa esencial, pero las estructuras psicológicas van cambiando a lo largo de los distintos estadios". Cada estadio integra "las adquisiciones anteriores y las reorganiza dentro de un contexto más amplio y, así, las adquisiciones sensoriales y motoras de la primera etapa del desarrollo, anterior al lenguaje, se conservan en los adultos, pero reorganizadas y sometidas al control del pensamiento concreto y del pensamiento formal". La concepción de Piaget subraya "el papel organizador de la realidad que tiene la conducta del sujeto y cómo, al transformar la realidad, se transforma a sí mismo. El sujeto no se limita a experimentar las influencias del ambiente de forma pasiva, sino que es activo y busca la información y la elabora. Este hecho desde el punto de vista educativo, tiene una gran importancia, pues quiere decir que el niño no incorpora o aprende aquello que nosotros estamos transmitiéndole sino que lo elabora y lo incorpora sólo en la medida en que dispone de instrumentos intelectuales y de conocimientos previos para hacerlo. El sujeto está reconstruyendo lo que recibe y todo conocimiento supone una reconstrucción".<sup>13</sup>

A continuación describiremos las características principales de la teoría del desarrollo de Piaget. La propuesta original de este autor sobre los estadios de desarrollo está perfilada en una de sus obras clásicas, los *Seis estudios de Psicología*. En este trabajo, Piaget describe el desarrollo mental del niño recién nacido y el lactante; la primera infancia de los dos a los siete años; la infancia de los siete a doce años y la etapa adolescente.<sup>14</sup> Posteriormente, la distribución de los diferentes estadios y etapas sufrió modificaciones y adecuaciones.<sup>15</sup> Carretero<sup>16</sup> recoge los rasgos esenciales de la propuesta de Piaget del siguiente modo:

*Estadio sensoriomotor* (desde el nacimiento hasta los dos años). Se caracteriza "por una evolución hacia la representación mental, por un lado, y hacia la inteligencia práctica, por otro. Durante este estadio el niño llega a ser capaz de utilizar la intencionalidad en un sentido práctico, es decir, de distinguir entre me-

dios y fines y de utilizar los primeros para obtener los segundos (por ejemplo, utilizando un cojín para conseguir un sonajero). También adquiere la llamada permanencia de objeto, es decir, la capacidad de representarse los objetos aunque no sean directamente perceptibles”.

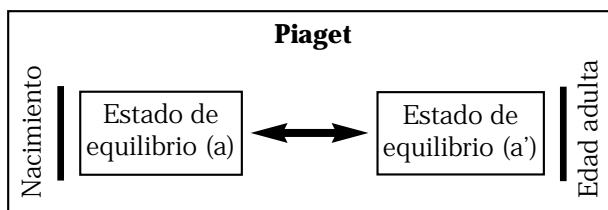
*Estadio preoperatorio* (de los 2 a los 7 años). Se caracteriza por “una utilización creciente de la utilización de símbolos y signos, entre los que no sólo se encuentra el lenguaje, sino también determinados aspectos del juego, el dibujo y la imagen mental” (la función simbólica, de la que hablamos antes). Por consiguiente, el logro fundamental frente al estadio anterior es que “la inteligencia ya no es simplemente práctica o representativa de modo incipiente, sino totalmente representativa”. No obstante, “el pensamiento infantil durante esta etapa carece de lógica, en un sentido adulto. Es todavía un pensamiento supeditado a las apariencias perceptivas de algunos problemas y con claras dificultades para superar el llamado egocentrismo intelectual, es decir, la incapacidad para entender el punto de vista del otro, ya sea un compañero o un adulto”. La denominación de preoperatorio se debe a que el niño carece todavía de las llamadas operaciones mentales del estadio siguiente. Cabe llamar la atención sobre el hecho de que la educación preescolar o preprimaria coincide con este periodo.

*Estadio de las operaciones concretas* (de los 7 a los 12 años). Se caracteriza porque “el sujeto llega a realizar operaciones mentales, es decir, acciones interiorizadas y reversibles que forman parte de una estructura de conjunto. Por ejemplo, el niño de siete años logra entender que el contenido de un vaso de agua es el mismo aunque se vierta en otro recipiente con una forma diferente porque es capaz de interiorizar que la aparente transformación que ha sufrido el líquido puede compensarse de tal forma que en realidad se conserva la misma cantidad. Estas operaciones mentales le permiten al sujeto resolver problemas lógico-matemáticos como la clasificación, seriación, las inferencias transitivas y otros, es decir, le proporcionan al sujeto un notable grado de razonamiento lógico”.

*Estadio de operaciones formales* (de los 12 años en adelante). Se caracteriza por “proveer el acceso al pensamiento abstracto” en términos lógico formales y matemáticos. Es decir, “al pensamiento no ya sobre objetos concretos o materiales como en el estadio anterior sino también al que versa sobre proposiciones verbales, lo cual permite, a su vez, utilizar hipótesis y estrategias de comprobación. Por esta razón se suele

decir que en este estadio predomina el pensamiento sobre lo posible en vez de sobre lo real, ya que el sujeto es capaz de tener en cuenta no sólo todos los factores que influyen en un problema sino también todas las combinaciones posibles sobre ellos”.

Un análisis metateórico de esta definición puede ser descrito por medio del siguiente esquema:



### El concepto de desarrollo en la teoría sociocultural

Para comprender la postura de Lev S. Vygotski sobre este tema es necesario desglosar dos aspectos relacionadas con la teoría sociocultural. Por una parte, tenemos que abordar el debate que se efectuó prácticamente de manera póstuma entre el psicólogo ruso y Jean Piaget con respecto a la naturaleza del desarrollo y, más precisamente, a la relación entre desarrollo y aprendizaje. Por otra parte, es preciso analizar la teoría del desarrollo elaborada por Vygotski, un aspecto poco conocido de esta corriente psicológica.

### Interacción entre aprendizaje y desarrollo

Junto con Piaget, Vygotski concibe el desarrollo como un proceso interno, autogenerado, que articula las capacidades y adquisiciones del niño durante su historia evolutiva. Sin embargo, al contrario del científico suizo, Vygotski no cree que el desarrollo pueda identificarse con adquisiciones de carácter espontáneo que el niño adquiere al margen del contexto cultural y social en el que se inserta el sujeto. En la perspectiva sociocultural, el desarrollo sólo puede entenderse como una interacción con las acciones sociales (en este caso, educativas), esto es, con el aprendizaje. Al respecto, hay que aclarar que el concepto de aprendizaje, tal como es planteado en el contexto cultural y científico que compartieron tanto Piaget como Vygotski, es un proceso que está relacionado directamente con la experiencia o la práctica social y este concepto es retomado de la definición clásica de aprendizaje derivada de las corrientes psicológicas asociacionistas. Pozo resume así los principales ras-

gos de este concepto de aprendizaje: “De las muchas nociones de aprendizaje, tanto en la cultura popular como en la producción científica, podemos extraer tres rasgos prototípicos del buen aprender, que implicaría a) *un cambio (de conducta) duradero* (b) y *transferible a nuevas situaciones* (c) *como consecuencia directa de la práctica realizada*”.<sup>17</sup>

Por otra parte, el concepto vygotskiano del desarrollo consiste, en términos generales, en considerar que, en el proceso de ontogénesis (esto es, en el transcurso del desarrollo del niño al adulto), se forman continuamente nuevas y sistemáticas estructuras que van de lo simple a lo complejo. Estas estructuras son el resultado de que el sujeto haya asimilado los productos de la cultura humana. De este modo, las funciones psicológicas que, inicialmente, son elementales (naturales), son mediadas en el proceso de actividad y contacto social con otros seres humanos, esto es, a través del aprendizaje social intencional, mediante un elaborado sistema de signos, principalmente el lenguaje. Esta mediación cambia el contenido y la estructura de las funciones y su resultado es el desarrollo pleno de los procesos psicológicos superiores, atributo específico de los seres humanos.

Vygotski sostiene que en el desarrollo humano confluyen dos aspectos diferentes: la maduración orgánica y la historia cultural. “Por una parte, está la evolución biológica de la especie que aboca en el «homo sapiens» y, por la otra, la evolución cultural que proviene desde las primitivas comunidades de hombres y mujeres. Ambas evoluciones se funden en la ontogénesis, de manera que ésta constituye un proceso unitario, pero, a la vez, extremadamente complejo. Sin embargo, en la filogénesis (esto es, en la historia evolutiva de la especie) no se produce esta confusión permitiendo su estudio desatar el nudo enrevesado de ambos desarrollos que se establece en la psicología infantil. Evidentemente, Vygotski no piensa que la ontogénesis reproduce sin más la filogénesis; por el contrario, aquélla sintetiza desarrollos que no se confunden filogenéticamente”.<sup>18</sup>

Separando ambas líneas evolutivas (con fines exclusivamente de estudio), la postura de Vygotski sostiene que en el “desarrollo cultural se crean instrumentos que, sin tener consecuencias biológicas, amplifican las capacidades naturales (biológicas) con que cada individuo está dotado. Es decir, el paso de lo natural (biológico) a lo humano (cultural) queda mediado por el conjunto de artificios convencionales y arbitrarios que la especie humana ha elaborado, en

el transcurso de las relaciones e intercambios sociales de sus miembros”.<sup>19</sup>

Es precisamente en este escenario de intercambios y mediaciones sociales entre diferentes niveles de desarrollo social y psicológico (entre el niño y el adulto, entre el individuo y la comunidad, entre las adquisiciones individuales y el aprendizaje mediado socialmente, etc.) que se introduce uno de los conceptos centrales de la teoría vygotskiana: la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).<sup>20</sup> Vygotski definió esta categoría como «la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz». <sup>21</sup> Esta definición responde a su visión global del desarrollo. Este desarrollo es posible mediante el proceso de interiorización de los instrumentos (mentales) adquiridos en intercambios sociales. Por consiguiente, para Vygotski el desarrollo del niño no puede reducirse a una dimensión individual; en su logro intervienen de manera directa los demás, fundamentalmente los adultos o los compañeros más capaces que se convierten, por ello, en agentes del desarrollo en la medida en que facilitan la adquisición de un instrumento y sus usos convencionales dentro de un contexto cultural determinado.

En este contexto, aparece lo que Vila denomina como la “conciencia vicaria del adulto en relación al niño”.<sup>22</sup> Al igual que en Piaget, el concepto de interacción está presente en toda la obra de Vygotski; sin embargo, a diferencia de éste, “Vygotski distingue la interacción con los objetos físicos y la interacción con los seres humanos. Un recién nacido puede sonreír (capacidad natural) a un juguete, pero difícilmente puede establecer con él una relación social. Sin embargo, la sonrisa, inicialmente refleja, dirigida hacia un adulto no tarda mucho en nuestra cultura en convertirse, gracias a las relaciones sociales que se establecen, en un signo relevante para los intercambios afectivos”.<sup>23</sup>

En las tareas de reproducción cultural, “El adulto andamia”<sup>24</sup> las consecuciones infantiles, completa aquellos segmentos de conducta que el niño elude, facilita las tareas simplificándolas, etcétera. En definitiva, la sociedad mediante técnicas complejas enseña progresivamente a los niños y las niñas a usar aquellos instrumentos específicos de nuestra especie, de los cuales el lenguaje es el más importante”. En esta aproximación, por lo tanto, las instituciones

sociales tales como la escuela constituyen una dimensión necesaria y colaboradora de los procesos de desarrollo infantil, no son instancias externas que se adquieren por procesos aglutinantes sino orgánicos, estructurales.

El propio Vygotski caracterizó algunos de los principios generales de su teoría del desarrollo en relación con la internalización, puente conceptual que une la dimensión individual, psicológica, de la evolución infantil, y la dimensión sociocultural. En este contexto, la internalización es «la reconstrucción interna de una operación externa. Un buen ejemplo de este proceso podríamos hallarlo en el desarrollo del gesto de señalar. Al principio, este ademán no es más que un intento fallido de alcanzar algo, un movimiento dirigido hacia cierto objeto que designa la actividad futura. (...) Cuando acude la madre en ayuda del pequeño y se da cuenta de que su movimiento está indicando algo, la situación cambia radicalmente. El hecho de señalar se convierte en un gesto para los demás. El fracasado intento del niño engendra una reacción, no del objeto que desea, sino *de otra persona* (...) Únicamente más tarde, cuando el niño es capaz de relacionar su fallido movimiento de agarrar con la situación objetiva como un todo, comienza a interpretar dicho movimiento como acto de señalar(...) *El movimiento de asir se convierte en el acto de señalar.*»<sup>25</sup>

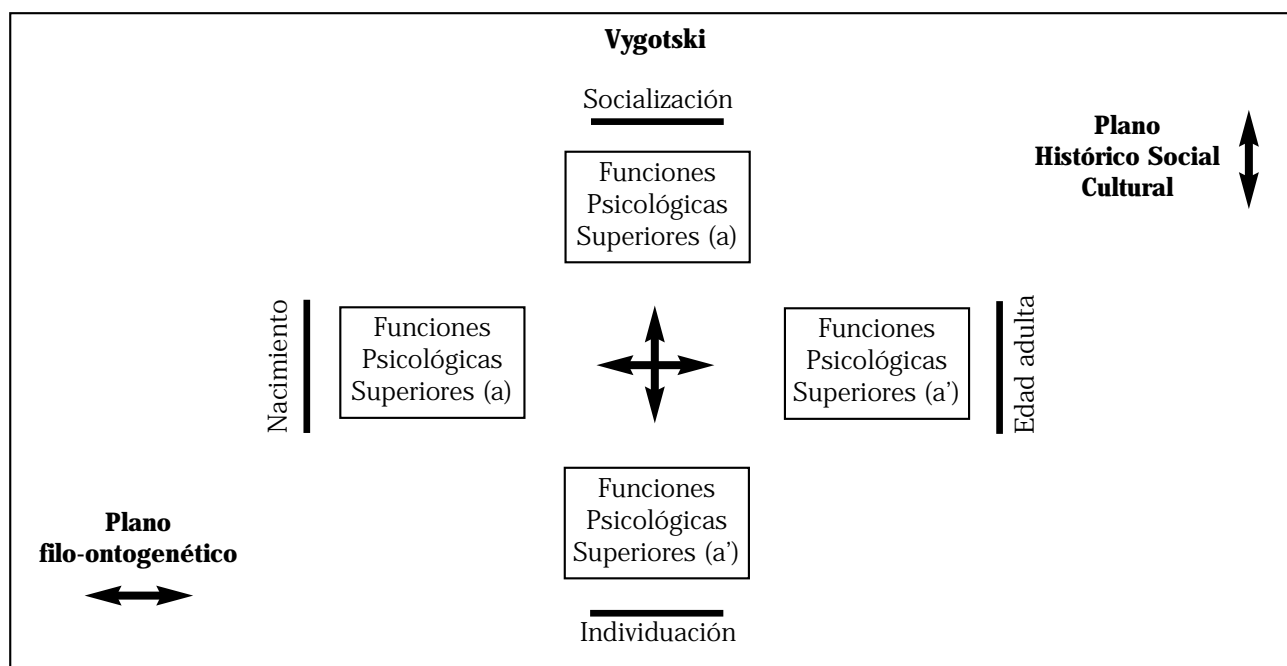
El proceso de internalización (y, por extensión, el proceso de desarrollo) consiste en una serie de transformaciones en las que interactúan tanto el aprendizaje como el desarrollo:

- 1) *Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente.*
- 2) *Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal.* “En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero *entre* personas (*interpsicológica*), y después, en el interior del propio niño (*intrapsicológica*)”
- 3) La transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una *prolongada serie de sucesos evolutivos*. “El proceso, aun siendo transformado, continúa existiendo y cambia como una forma externa de actividad durante cierto tiempo antes de internalizarse definitivamente. Para muchas funciones, el estadio de signos externos dura indefinidamente, es decir, es su estadio final. En cambio, otras funciones se desarrollan mucho más y se convierten gradualmente en funciones internas. No obstante, sólo adquieren el carácter de procesos internos como resultado final de un desarrollo prolongado”.<sup>26</sup>

Un análisis metateórico de la definición precedente puede ser el que se representa en la figura que aparece en esta página.

### La teoría de las edades de Vygotski

En un trabajo poco conocido elaborado al final de su vida<sup>27</sup> Vygotski perfila los aspectos esenciales de su teoría de desarrollo en los que juega un papel cen-





tral el concepto de crisis. En un primer momento Vygotski hace un análisis de tres diferentes aproximaciones al problema de la periodización de las edades (concepto entendido no como sinónimo de edad cronológica sino en el sentido de etapas de desarrollo).

Los representantes del primer grupo parten de una posición biogenética y suponen que existe un paralelismo entre el desarrollo del niño y el desarrollo de la humanidad, por lo cual dividen la infancia en periodos aislados en los que en cada niño se refleja el desarrollo filogenético de la especie humana. Esta postura está representada principalmente por las tesis de Haeckel.

El segundo grupo se caracteriza por identificar indicios esenciales del desarrollo infantil como criterios convencionales para definir periodos de desarrollo. Vygotski ejemplifica este punto con las posturas de Blonsky, que propone la dentición como criterio indicador de cambios, y Stern, que basa su periodización en criterios psicológicos que le permiten distinguir las etapas de la infancia temprana, el periodo del estudio consciente, la maduración adolescente y la maduración adulta. Para Vygotski, el defecto de este segundo esquema es que propone un criterio único para delimitar todas las edades y olvida que la complejidad del desarrollo impide basarse en un solo indicio externo, ya que el mismo puede tener diferentes significados, valor e importancia a lo largo de los procesos evolutivos.

El tercer grupo se caracteriza por un intento, en general fallido, de pasar de los indicios externos a modelos explicativos que desglosan particularidades esenciales del desarrollo infantil. En este grupo Vygotski ubica la propuesta de Gesell, quien pretende basar la periodización del desarrollo en cambios en un "ritmo evolutivo interno", pero cae en el error fundamental de no explicar los cambios y saltos cualitativos, por lo que no lo conciben como un proceso continuo de automovimiento que se distingue por la continua aparición y formación de lo nuevo, no existente en estadios anteriores.

La propuesta de periodización del desarrollo de Vygotski parte de la distinción entre edades relativamente estables y momentos o etapas caracterizados por crisis, esto es rasgos opuestos a las edades estables. Las crisis se producen en "un tiempo relativamente corto (varios meses, un año, dos a lo sumo), (en el que) se producen bruscos y fundamentales cambios y desplazamientos, modificaciones y rupturas en la personalidad del niño. En muy breve espacio de tiempo el niño cambia por entero, se modifi-

can los rasgos básicos de su personalidad. Se desarrolla en forma brusca, impetuosa, que adquiere, en ocasiones, carácter de catástrofe. (...) Son puntos de viraje en el desarrollo infantil que tienen, a veces, la forma de agudas crisis".<sup>28</sup>

Vygotski propone tres peculiaridades características de estos periodos críticos:

1. Los límites entre el comienzo y el final de la crisis y las edades contiguas son totalmente indefinidas. Por otra parte, de manera típica, existe un punto culminante de la crisis el cual ocurre aproximadamente a mediados de las etapas críticas.
2. Los periodos críticos se reflejan en la educabilidad del niño, esto es, "los niños que viven un periodo crítico son difíciles de educar": decae el rendimiento en el estudio, se observa una caída del interés por las clases y disminuye la capacidad general de trabajo.
3. "La tercera peculiaridad de las edades críticas, tal vez la más importante en sentido teórico, pero la menos clara, la que más entorpece el correcto entendimiento de la naturaleza del desarrollo infantil en los periodos mencionados es la índole negativa del desarrollo. (...) Diríase que el desarrollo progresivo de la personalidad del niño (...) se detiene provisionalmente, (...) se frena temporalmente. Pasan a primer plano los procesos de extinción y repliegue, descomposición y desintegración de todo lo que se ha formado en la etapa anterior. (...) El niño más bien pierde lo que ha conseguido antes de que adquiere algo nuevo".<sup>29</sup>

A partir de estas características, Vygotski propone como criterio fundamental de su modelo de periodización del desarrollo la "formación nueva". Por otra parte, "en nuestro esquema la sucesión de etapas de la edad se determina por la alternancia de periodos estables y críticos".

La duración de las edades estables tiene límites más definidos de comienzo y final. Éstas tienen una "marcada estructura binaria, demostrada por la investigación empírica, y se dividen en dos estadios: el primero y el segundo", esto es, las fases de comienzo y final de la edad. En cambio, las etapas críticas, "poseen una clara estructura de trinomio formada por tres fases ligadas entre sí líticamente: precrítica, crítica y poscrítica"

De este modo, la periodización de las edades se puede esquematizar como se muestra en el Cuadro 1.

Para Vygotski, la dinámica interna del desarrollo de las nuevas formaciones implica una interacción

**Cuadro 1. Teoría del desarrollo de Vygotski**

Edad o etapa	Tipo	Fases
Crisis posnatal	Crítica	Precrítica-Crítica-Poscrítica
Primer año (dos meses-un año)	Estable	Comienzo-Final
Crisis de un año	Crítica	Precrítica-Crítica-Poscrítica
Infancia temprana (un año-tres años)	Estable	Comienzo-Final
Crisis del tercer año	Crítica	Precrítica-Crítica-Poscrítica
Edad preescolar (tres años-siete años)	Estable	Comienzo-Final
Crisis de los siete años	Crítica	Precrítica-Crítica-Poscrítica
Edad escolar (ocho años-doce años)	Estable	Comienzo-Final
Crisis de los trece años	Crítica	Precrítica-Crítica-Poscrítica
Pubertad	Estable	Comienzo-Final
Crisis de los diecisiete años	Crítica	Precrítica-Crítica-Poscrítica

dialéctica entre dos tipos de movimiento que enlazan los procesos de cambio de una etapa a otra. Vygotski denomina “líneas centrales de desarrollo de la edad dada a los procesos de desarrollo que se relacionan de manera más o menos inmediata con la nueva formación principal, mientras que todos los demás procesos parciales, así como los cambios que se producen en dicha edad recibirán el nombre de líneas accesorias de desarrollo. De por sí se entiende que los procesos que son líneas principales de desarrollo en una edad se convierten en líneas accesorias de desarrollo en la edad siguiente, y viceversa”.<sup>30</sup>

Sobre todo, la propuesta de Vygotski es de carácter holístico e integrador. “Las edades constituyen formaciones globales y dinámicas, son las estructuras que determinan el papel y el peso específico de cada línea parcial del desarrollo. En cada periodo de edad el desarrollo no modifica (...) aspectos aislados de la personalidad del niño reestructurando toda la personalidad en su conjunto; en el desarrollo, precisamente, existe una dependencia inversa: la personalidad del niño se modifica en su estructura interna como un todo y las leyes que regulan ese todo determinan la dinámica de cada una de las partes”.<sup>31</sup>

## Conclusiones

De los elementos vertidos hasta aquí, seguramente será claro para el lector que pueden obtenerse algunas conclusiones preliminares importantes.

### *Relación entre desarrollo y edad*

Con respecto a este punto, es evidente que, a partir de las posturas constructivistas de Piaget y Vygotski, el desarrollo debe entenderse como un proceso constructivo interno dinámico y complejo en el que se integran simultáneamente la socialización y la individuación de los sujetos. Las adquisiciones del

niño son dinámicas y complejas en el sentido de que cada proceso de desarrollo es idiosincrásico, esto es, es característico y distintivo de cada individuo, y por tanto, no pueden sacarse conclusiones generales que incluyan a todos los sujetos. Las adquisiciones supuestas en cada una de las etapas de sus respectivas teorías del desarrollo sólo deben tomarse como datos indicativos de posibles estados evolutivos potencialmente identificables en la evaluación que se haga de un individuo concreto. En ese sentido, son incorrectos los razonamientos que suponen que un niño, a determinada edad, presentará los rasgos previstos por la teoría en una determinada etapa o, por el contrario, que la pertenencia a una etapa se identifica con una edad determinada. Como puede desprenderse de una lectura cuidadosa de ambos autores, las teorías del desarrollo sólo deben tomarse como conjuntos teóricos indicativos de tendencias evolutivas que están impregnadas de contradicciones, regresiones y etapas críticas (Vygotski) y que sólo pueden ser útiles en la medida que son corroboradas por observaciones y evaluaciones efectivas y específicas.<sup>32</sup>

De lo anterior se desprende que para ambos autores no existe una relación inflexible entre la evolución psicológica de los niños y niñas y las edades (tanto en términos de transcurso de la edad cronológica «Piaget», como en términos de épocas o periodos más o menos indefinidos «Vygotski»); en efecto, ninguno de los dos enlaza las adquisiciones psicológicas con edades prescritas de manera específica.

### **Relación entre aprendizaje y desarrollo**

Este es un punto en el que parece establecerse un matiz crítico entre ambas teorías. Aunque Piaget considera la influencia social y el ejercicio con los obje-

tos como dos elementos constitutivos del desarrollo, sus planteamientos originales privilegian el análisis del desarrollo de las estructuras mentales en su carácter interno y autogenerado. En el fondo, el problema de la relación entre aprendizaje y desarrollo es resolver la cuestión de la relación entre las instancias representativas de ambos conceptos en planos más generales, esto es, el papel que juega la cultura y los factores sociales como entidades representativas de las fuentes del aprendizaje a las que puede acceder el niño (recordemos, en este punto, que el aprendizaje debe entenderse como el cambio de conducta más o menos estable debido a la experiencia).

En el tema que nos ocupa, esta interacción se perfila más específicamente como la influencia potencial que tiene la escuela (como instancia representativa del aprendizaje social intencionado) en el desarrollo psicológico del niño. Se puede deducir de la postura de la norma oficial que se consideran estos dos factores como entidades autónomas, esto es, el desarrollo es entendido sólo como la madurez necesaria para entrar en contacto con los planes y programas de estudio, es decir, con los contenidos de aprendizaje. En la postura extrema, ni siquiera son consideradas las influencias del medio en términos de instancias como la familia, el medio ambiente comunitario y la atmósfera cultural más amplia.

Con base en lo anterior, parece más interesante y relevante la postura de Vygotski quien considera el medio ambiente cultural y social como parte integrante del proceso de desarrollo. De esto se deduce que la influencia de la escuela y la comunidad constituye, no un elemento extraño, sino íntimo y constitutivo de las adquisiciones psicológicas del niño durante la infancia.<sup>33</sup>

#### *Relación entre desarrollo y escolarización*

En nuestro esquema argumentativo hemos introducido el concepto del tiempo como una de las categorías centrales que nos permitirán elaborar una postura metateórica que nos sirva para reflexionar sobre nuestro objeto de estudio. Para este propósito, los aportes de Lundgren nos serán de gran utilidad. Este autor utiliza el concepto del tiempo para introducir dos ideas: primero, el tiempo es utilizado como un ejemplo de cómo nuestro contexto cultural y social determina la reconstrucción cognitiva subjetiva que hacemos del mundo. La concepción lineal del tiempo, en tanto se vuelve, por las condiciones de producción, una entidad abstracta, a nuestros ojos “parece perfectamente «natural», como una creación de

la naturaleza misma, «olvidándose» de que se trata de una construcción social.<sup>34</sup>

Esta condición prejuiciosa (literalmente, antes del juicio), esta «naturalidad» está en la base de las regulaciones sociales. Lundgren apunta como “hasta cierto punto, el concepto de sociedad se puede definir como una institución pensada para inculcar una forma de regulación jurídica, una ley. Por esas leyes se rige la sociedad. La ley y los procesos legislativos requieren de un grupo específico en la sociedad capacitado para interpretar y cumplir las leyes. (Por ello) A medida que la sociedad y la política, en el sentido general de la palabra, van tomando forma, también lo hace la escuela. Con este ordenamiento de la enseñanza se configuran las ideas sobre la educación y la sociedad”.<sup>35</sup>

Si bien Lundgren se refiere a la escolarización como un proceso de amplio espectro y de largo plazo histórico, consideramos que este esquema interpretativo es pertinente para analizar la transición escolar como un fenómeno (curricular) de escolarización que se basa, entre otras cosas, en la institucionalización de un ritmo y una temporalidad obligatorios que se refieren no sólo al orden de los contenidos, sino también a la administración y la organización de los tiempos (ciclos, niveles, cursos, horarios) implicados en el sistema de enseñanza.

En la base de la noción de escolarización está la idea de la facultad de la escuela para imponer legítimamente estos dos aspectos a los que nos hemos referido, esto es, el orden de los contenidos y el orden del tiempo. Lundgren, refiriéndose al desarrollo de la educación en el nacimiento de la educación pública, plantea que “lo principal ahora es entender cómo se organiza la escuela como institución –cómo se hizo la organización, cómo se concibieron las aulas y cómo se ordenó el conocimiento– y cómo se establecieron principios (códigos) para los *currícula* que configuraban la tradición pedagógica y educativa. Es esta tradición, esta mentalidad pedagógica, la base sobre la que se fundamentó la educación popular: la escolaridad obligatoria”.<sup>36</sup> Y es, añadimos y proponemos nosotros, esta mentalidad pedagógica la que puede permitirnos explicar la facultad de la institución escolar, a través de la Norma, para definir e imponer legítimamente determinados tiempos escolares para acceder a los beneficios y espacios de la institución escolar o, en otros términos, una determinada relación entre los tiempos psicológicos y los tiempos escolares.

## Bibliografía

- BEARD, Ruth M. (1980). *Psicología Evolutiva de Piaget*, Buenos Aires: Kapelusz.
- CAIRNS, Robert B. y Peter A. ORNSTEIN (1984). "Psicología del desarrollo: una perspectiva histórica", en Machesi, Álvaro, Mario Carretero y Jesús Palacios, *Psicología evolutiva. 1. Teorías y métodos*. Madrid: Alianza Editorial.
- CARRETERO, Mario (1984). "Las teorías neopiagetanas", en MACHESI, Alvaro, Mario CARRETERO y Jesús PALACIOS, *Psicología evolutiva. 1. Teorías y métodos*. Madrid: Alianza Editorial. pp. 207-225.
- CASTORINA, J. A. (1986). "Psicogénesis e ilusiones pedagógicas", en *Psicología genética*, Buenos Aires: Paidós. pp. 63-81.
- CASTORINA, J. A., et al. (1986). "La psicología genética y los procesos de aprendizaje", en *Psicología genética*, Aires: Paidós. pp. 15-42.
- CLANET, Claude y Collete LATERRASE. (1984). "Un reencontro con Henri Wallon", en Varios Autores, *Dossier Wallon-Piaget*, Barcelona: Gedisa. pp. 11-36.
- COLL Salvador, César (1992). *Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre de la misma perspectiva epistemológica*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- DELVAL, Juan (1985). "Cómo hay que entender el desarrollo psicológico humano", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 121.
- KEMMIS, Stephen (1988). *El currículum: Más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid: Morata.
- LUNDGREN, U. P. (1992). *Teoría del currículo y escolarización*, Madrid: Morata.
- MARCHESI Álvaro, Mario CARRETERO y Jesús PALACIOS (1984). *Psicología Evolutiva. 1. Teoría y métodos*. Madrid: Alianza Editorial. pp. 207-225.
- PALACIOS, Jesús (1980). "Psicología, pedagogía y sociedad", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 63, marzo de 1980.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel (1997). "Los procesos de enseñanza aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje", en Pérez Gómez, Ángel, et al., *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid: Morata. pp. 34-62.
- (1981). "Piaget y los contenidos del currículo", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 78, junio de 1981.
- PIAGET, Jean (1975). "El tiempo y el desarrollo intelectual del niño", en *Problemas de psicología genética*. Barcelona: Ariel.
- (1985). *Seis estudios de psicología*, México: Origen-Planeta.
- POZO MUNICIO, Juan Ignacio (1996). *Aprendices y maestros*, Madrid: Alianza Editorial.
- VERGNAUD, Gérard (1984). "Validez de la obra de Jean Piaget", en Varios autores, *Dossier Wallon-Piaget*. Barcelona: Gedisa. pp. 37-52.
- VILA, Ignasi (1985). "Vygotski: Diez años que estremecen a la Psicología", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 121, enero de 1985.
- VYGOTSKI, Lev S. (1988). "El problema de la edad", en *Obras escogidas*, Tomo IV, Madrid: Aprendizaje Visor.
- (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Grijalbo Crítica.
- WALLON, Henri (1980). "Las etapas de la personalidad del niño", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 63, marzo de 1980.
- WERTSCH, James V. (1988). *Vygotski y la formación social de la mente*. Buenos Aires: Paidós.

## Notas:

<sup>1</sup> Baudelio Lara García, Martín Acosta Fernández, Martha Patricia Ortega Medellín, *Tiempo escolar: entre el aprendizaje y el desarrollo*. En prensa.

<sup>2</sup> Stephen Kemmis (1988). *El currículum: Más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid: Morata.

<sup>3</sup> Ángel Pérez Gómez, "Los procesos de enseñanza aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje", en Ángel Pérez Gómez, et al., *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, Madrid, 1997, pp. 34-62. César Coll Salvador, (1992). *Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre de la misma perspectiva epistemológica*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

<sup>4</sup> Con respecto a la noción de desarrollo es preciso resaltar dos rasgos generales que nos permitirán ubicarlo en el contexto del presente trabajo. En primer lugar, es importante señalar su lugar poco definido en el contexto de la psicología experimental, situación que seguramente contribuye a desdibujar sus límites conceptuales. Como indican Cairns y Ornstein, "tras los primeros cien años de psicología experimental, las relaciones de ésta con el concepto de desarrollo siguen siendo tan remotas y confusas como al comienzo. Las historias más eruditas de esta ciencia apenas ofrecen indicios sobre este tema: ni desarrollo ni ontogénesis (ni sinónimos de estos conceptos) aparecen en el extenso índice" de algunas de las obras más representativas y clásicas de esta disciplina (Robert B. Cairns y Peter A. Ornstein, "Psicología del desarrollo: una perspectiva histórica", en Álvaro Machesi, Mario Carretero y Jesús Palacios, *Psicología evolutiva. 1. Teorías y métodos*, Alianza Editorial, Madrid, 1984, pp. 19-50). En segundo lugar, se encuentra su carácter cambiante y relativo. Como señala Delval, "Las ideas sobre el desarrollo psicológico y sobre cómo se produce éste han cambiado sustancialmente a lo largo de este siglo (el siglo XX) y continúan cambiando aceleradamente. Las investigaciones en psicología evolutiva nos van proporcionando una visión cada vez más exacta y más completa de cómo se produce el desarrollo del niño, cuáles son las etapas por las que pasa, qué características tiene"; sin embargo, como campo científico, se encuentra en continua disputa y evolución. Juan Delval, "Cómo hay que entender el desarrollo psicológico humano", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 121, 1985.

- <sup>5</sup> Jean Piaget, "El tiempo y el desarrollo intelectual del niño", en *Problemas de psicología genética*, Ariel, Barcelona, 1975, pp. 9-37. (p. 9).
- <sup>6</sup> *Ibid.*, p. 33.
- <sup>7</sup> *Ibid.*, p. 17.
- <sup>8</sup> *Ibid.*, 16-17.
- <sup>9</sup> Jean Piaget, *Seis estudios...* *op. cit.*
- <sup>10</sup> Pérez Gómez, Ángel I., "Piaget y los contenidos del currículo", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 78, junio de 1981.
- <sup>11</sup> Gérard Vergnaud, "Validez de la obra de Jean Piaget", en *Dossier Wallon-Piaget*, Gedisa, Barcelona, 1984, pp. 37-52.
- <sup>12</sup> Jean Piaget, *Seis estudios...* *op. cit.* 11.
- <sup>13</sup> Juan Delval, *op. cit.*
- <sup>14</sup> Jean Piaget, *Seis estudios...* *op. cit.*
- <sup>15</sup> Véase Ruth M. Beard, *Psicología Evolutiva* de Piaget, Kapeluz, Buenos Aires, 1980.
- <sup>16</sup> Mario Carretero, "Las teorías neopiagetanas" en Álvaro Machesi, Mario Carretero y Jesús Palacios, *Psicología evolutiva. 1. Teorías y métodos*, Alianza Editorial, Madrid, 1984, pp. 207-225.
- <sup>17</sup> Juan Ignacio Pozo Municio, *op. cit.*, p. 75.
- <sup>18</sup> Ignasi Vila, "Vygotski: Diez años que estremecen a la Psicología", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 121, enero de 1985. Véase también Ángel Rivière, *La psicología de Vygotski*, Aprendizaje-Visor, Madrid, 1984, p. 73.
- <sup>19</sup> Ignasi Vila, *op. cit.*
- <sup>20</sup> Como señala Wertsch, Vygotski introdujo la noción de zona de desarrollo próximo, no de una manera teórica, sino "en un intento de resolver los problemas prácticos de la psicología de la educación: la evaluación de las capacidades intelectuales de los niños y la evaluación de las prácticas de instrucción", esto es, este concepto recupera también, en otros términos, la propuesta de la interacción entre aprendizaje y desarrollo. James V. Wertsch, *Vygotski y la formación social de la mente*, Paidós, Buenos Aires, 1988.
- <sup>21</sup> Lev S. Vygotski, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Crítica-Grijalbo, Barcelona, 1979, p. 133.
- <sup>22</sup> Ignasi Vila, *op. cit.*
- <sup>23</sup> *Ibid.*
- <sup>24</sup> Se refiere al concepto de "andamiaje" propuesto por Jerome Bruner.
- <sup>25</sup> Lev S. Vygotski, *op. cit.* pp. 92-93.
- <sup>26</sup> *Ibid.* pp. 93-94.
- <sup>27</sup> Lev S. Vygotski, "El problema de la edad", en *Obras escogidas*, Tomo IV, Aprendizaje Visor, Madrid, pp. 251-273.
- <sup>28</sup> *Ibid.* p. 256.
- <sup>29</sup> *Ibid.*, p. 257.
- <sup>30</sup> *Ibid.* p. 262. Compárese esta dinámica de desarrollo con el modelo propuesto posteriormente por Wallon, el cual parte también del materialismo dialéctico, considera también la aparición de momentos críticos y se basa en dos principios, la preponderancia funcional y la alternancia funcional. Claude Clanet y Collette Laterrase, "Un reencuentro con Henri Wallon", en *Dossier Wallon-Piaget*, Gedisa, Barcelona, 1984, pp. 11-36; Jesús Palacios, "Psicología, pedagogía y sociedad", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 63, marzo de 1980; Henri Wallon, "Las etapas de la personalidad del niño", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 63, marzo de 1980.
- <sup>31</sup> Lev S. Vygotski, "El problema...", *op. cit.* p. 262.
- <sup>32</sup> En el caso de Piaget, su teoría de las etapas de desarrollo constituye uno de los puntos que ha recibido mayores críticas tanto de sus seguidores como de sus detractores. Una panorámica sobre esta polémica puede leerse en el artículo de Mario Carretero, "Las teorías neopiagetanas", en Álvaro Machesi, Mario Carretero y Jesús Palacios, *Psicología Evolutiva. 1. Teoría y métodos*, Alianza, Madrid, 1984, pp. 207-225.
- <sup>33</sup> De hecho, existen posturas que intentan articular los planteamientos de Piaget y Vygotski con respecto al desarrollo, incorporando elementos de la Psicología sociocultural a la epistemología genética. Véase: J. A. Castorina *et al.*, "La psicología genética y los procesos de aprendizaje", en *Psicología genética*, Paidós, Buenos Aires, 1986, pp. 15-42. J. A. Castorina, "Psicogénesis e ilusiones pedagógicas", en *Psicología genética*, Paidós, Buenos Aires, 1986, pp. 63-81.
- <sup>34</sup> Lundgren, *op. cit.*, p. 14.
- <sup>35</sup> *Ibid.*, p. 22.
- <sup>36</sup> *Ibid.*, p. 28.

# Los problemas del estudiante universitario con la redacción. Un estudio de caso en los niveles de licenciatura y de maestría

GILBERTO FREGOSO PERALTA<sup>1</sup>



## Resumen

El artículo da a conocer los resultados de un proyecto de investigación desarrollado por el autor en la Universidad de Guadalajara, cuyo propósito consistió en precisar los errores más frecuentes en la redacción de estudiantes universitarios, en este caso, 126 jóvenes distribuidos en cuatro grupos pertenecientes a las licenciaturas de Odontología, Nutrición y Contaduría, así como a la maestría en Enseñanza de las Ciencias. Los hallazgos revelan limitaciones serias en materia de expresión escrita y proporcionan información idónea para aplicar algunas medidas correctivas.

*Descriptores:* Redacción, Desempeño, Estudiantes universitarios.

## Problems of university students with writing. A case study in the masters and degree levels

## Abstract

The article presents findings of a research project developed by the author at the University of Guadalajara, Mexico, whose purpose was to find out the most frequent errors in the writing of university students, in this case 126 youngsters distributed in four groups studying Odontology, Nutrition and Accounting, as well as to those coursing the master in Education of Scienses. The results reveal serious limitations in the matter of written expression and provide suitable information to apply some corrective measures.

*Key words:* University students, Writing, Performance.

Artículo recibido el 23/07/2006  
Artículo aceptado el 4/02/2007  
Conflicto de interés no declarado

<sup>1</sup> Profesor investigador del Departamento de Ciencias Sociales y de la Cultura del Centro Universitario de Los Altos de la Universidad de Guadalajara. [gfredoso@cualtos.udg.mx](mailto:gfredoso@cualtos.udg.mx)

## Consideraciones protocolares

Quienes nos desempeñamos en el ámbito de la docencia, en cualquier nivel académico, notamos cotidianamente las limitaciones del alumnado atinentes a la inteligibilidad de su comunicación escrita, actividad básica del trabajo escolar y elemento imprescindible de infraestructura intelectual a desarrollar por todos los educandos, de manera particular, los universitarios. El déficit en materia de escritura por parte de la población ha sido menos documentado que el atribuido a la lectura, este último reconocido en los más variados sistemas escolares a todo nivel y a escala casi mundial, que involucra no sólo a los educandos sino también a los profesores (Dubois, 2002; Fregoso, 2005); ello debido a la importancia relativa concedida al problema de la comprensión pero no al de la producción de textos. Tras 32 años de desempeño profesional docente en seis instituciones mexicanas de educación superior, el autor ha constatado las deficiencias generalizadas por cuanto atañe a la destreza escritural de los estudiantes con quienes ha tenido oportunidad de trabajar, lo mismo en pregrado que de posgrado, sin diferencias ostensibles al respecto. Según la mayor parte de los alumnos y de profesores colegas, los problemas con la redacción del alumnado se reducen a la acentuación correcta de las palabras, tal vez a escribir una con “b” en lugar de “v” y otra con “s” y no con “c” o “z”, así como a buscar en el diccionario el significado de alguna palabra en particular. Señalan los educandos que muy pocos o ningún mentor se han tomado la molestia de simplemente indicarles los problemas con la redacción expresos en sus tareas textualizadas, pues lo importante ha sido que aprendan los contenidos sin consideraciones de otra índole.

Pocos investigadores educativos, hasta donde se pudo encontrar información, han intentado coleccionar una muestra de tareas escritas comunes y ordinarias para analizar si los docentes revisan lo mismo la claridad de ideas que su codificación correcta; empero, hay indicios evidentes de que entre algunos mentores y sus discípulos suele no haber diferencia significativa al respecto. Debe precisarse que este trabajo se refiere a los problemas en el uso de la lengua escrita (código) y no a los aspectos propios de la organización de la información, a los temáticos disciplinares ni a los contextuales. Al argumentarles que la claridad de las ideas está relacionada con su expresión escrita correcta en aspectos grafemáticos, lexicales, de

uso de los verbos, sintácticos, semánticos y no sólo ortográficos, los jóvenes han respondido casi de manera invariable que ya es “demasiado tarde” para detenerse en ello, atribuyendo a la escuela primaria tal ocupación y de ninguna manera a la Universidad.

Para algunos investigadores como Rivera (2001), asistimos al nacimiento de una nueva manera de ser, pensar y sentir a través de una cultura que enfrenta dos modos de percibir la realidad: uno *intuitivo*, dominado presuntamente por los sentidos y la afectividad, en el que se piensa por medio de imágenes y esquemas de modo global, analógico, sensorial; otro *deductivo*, donde el concepto se enseña y el discurso se presenta en forma encadenada, articulada, secuencial, racional, analítica e inferencial. Ramonet (2000), sostiene que nos adentramos en una civilización icónica que irá sustituyendo a la alfabética, merced a la influencia creciente de la industrias mediáticas audiovisuales, como causa posible de un cierto analfabetismo funcional generalizado cuyas evidencias elocuentes son las dificultades en las expresiones oral, escrita y el problema de la comprensión lectora, sin pasar por alto la exclusión de millones con respecto a los programas de alfabetización. Al margen de la certeza de lo externado por los investigadores aludidos, es elocuente el déficit mayor o menor por lo que se refiere a la producción de lenguaje escrito en el ámbito académico. Desde luego, no se alude a disfunciones neurolingüísticas como la agrafia, la disgrafia o el agramatismo, sino a un fenómeno tan evidente como verificable producto de una manera de organizar la educación formal, manejar la industria mediática, distribuir los recursos económicos y los bienes culturales entre la población, inculcar valores, en suma constituir sujetos para la sociedad (Rondal y Serón, 1992).

Ámbito el mexicano cruzado por infinidad de disimetrías y donde se motiva poco la redacción, pero en cambio cada familia propende a tener aparato televisivo, videocasetera, reproductor de videodiscos, suscripción a telecable, así como a destinar una gran cantidad de horas frente a la pantalla chica. Baste saber que en el 2005 la proporción era de tres mexicanos por aparato televisivo, señal a la que nuestros niños se exponían un promedio de cuatro horas diarias (Secretaría de Salud, 2006); frente a ello, el ciclo lectivo anual para los escolares mexicanos de primaria tenía una duración aproximada de 700 horas, en un año los niños pasaban un promedio de 1460 horas ante el televisor (INEGI, 2000).

Vale dar a conocer cómo se manifiesta el desempeño en materia de redacción entre los estudiantes que

cursaron con el autor materias durante los calendarios 2005 "A" (febrero-junio) y 2005 "B" (agosto-enero) para revisarlos de manera sistemática y precisar así las limitaciones más comunes y frecuentes. Se propuso –desde una perspectiva psicolingüística– hacer el recuento e identificar las dificultades con presencia mayor en su redacción, así como comparar los resultados de lo observado entre los grupos para estimar diferencias y semejanzas vinculadas con el nivel de estudios y el área disciplinar, a fin de discernir si estas variables intervenían en su desempeño respectivo. La tesis que animó la pesquisa consideró que el desempeño observable en materia de producción escrita entre los educandos sería similar en sus deficiencias, sin relación significativa con las dos variables citadas, y tampoco reducible a los problemas ortográficos.

### El marco de conceptos

La psicolingüística es una interdisciplina de talante experimental cuyo objeto de conocimiento es el conjunto de actividades vinculadas con la adquisición y uso del lenguaje articulado, que centra su interés en los aspectos del procesamiento y expresión de la información en los sujetos, a más de concebir a la actividad lingüística como un trabajo de carácter psíquico que implica comprender y aplicar las estructuras verbales. Sus áreas específicas de interés en la investigación han sido: a) la comprensión de la lengua (oral y escrita); b) la producción de la lengua (oral y escrita); c) la adquisición y desarrollo de la capacidad enunciativa (particularmente en niños de 0 a 10 años); d) la neuropsicología de la lengua, por ejemplo, las disfunciones y trastornos de lectura, comprensión oral, habla y escritura, sobre todo en infantes (Garton y Pratt, 1991). El interés de este proyecto abordó el segundo aspecto (b) por cuanto atañe a la elaboración gráfica del lenguaje articulado, entendida como el proceso en la emisión de estímulos con un significado intencional. La psicolingüística postula la existencia de procesos cognitivos peculiares para la generación de textos o *escalas de procesamiento en la producción de la lengua*, que sirven para valorar los escritos acorde con la estructura del código lingüístico: 1) unidades subléxicas (grafemas, señales ortográficas); 2) signos (en tanto variedad lexical, identidad, morfología y sentido); 3) enunciados y cláusulas (construcción, cantidad, longitud sintáctica); 4) texto (unidad de significado, secuencia lógica, inteligibilidad).

Al estudiar la comprensión lectora u oral es posi-

ble modificar los insumos y observar en el producto los cambios generados durante el proceso; en cambio, al abordar la producción escrita es poco factible modificar el insumo, dado que no se trata de algo sensorial sino de ideas, lo que dificulta relacionar insumo y producto. Una manera de evitar tal dificultad consiste en reducir la espontaneidad del enunciador por medio de predeterminedar temas, géneros y/o textos a través de los cuales expresarse, procedimientos empleados en algunas investigaciones sobre lectoescritura, criterio adoptado en este trabajo (Hermosillo, 2002; Martín, 2002; Becerra, 2002). El propósito final de la producción es conocer la ejecución lingüística, oral y/o escrita de que es capaz un sujeto al expresar su pensamiento. Los modelos psicolingüísticos han hecho la descripción funcional de la naturaleza verbal humana, mediante una sucesión de etapas que reparan en el desarrollo del procesamiento alfabético circunscrito a las criaturas comprendidas entre 0 y 10 años, modelos muy apegados a una concepción que no rebasa la variable edad.

Al presente proyecto le interesa aportar conocimiento sobre los recursos de alfabetización puestos en juego por los jóvenes valorados, con la seguridad –salvo excepciones notables– de que el desempeño es similar al de sus pares sin importar género, edad, proveniencia escolar ni calificaciones obtenidas durante el largo camino previo, conjetura cuyo sustento es una experiencia dilatada en contacto con la producción escrita del educando universitario. Comprende una exploración diagnóstica de un problema concreto en una situación precisa, que aborda la capacidad en los alumnos a efecto de:

- 1) Combinar grafemas para formar morfemas y signos, es decir, la aptitud en el manejo de las letras como unidades básicas e indivisibles del lenguaje escrito o segundo proceso de articulación lingüística; en este aspecto suele notarse –principalmente– el aumento, la disminución, el cambio o la distorsión de grafemas (letras) en la construcción de *palabras* o también unir dos de ellas como si se tratara de una sola. Lo anterior para caracterizar el dominio grafemático.
- 2) Utilizar las conjugaciones verbales de manera apropiada por lo que conviene –básicamente desde el punto de vista morfológico– al número (plural y singular); persona (primera, segunda y tercera tanto de plural como de singular, así como las formas no personales: infinitivo, gerundio y participio); tiempo (simple y compuesto de presente, pretérito, futuro, copretérito, pospretérito); modo (indicativo,



- subjuntivo, potencial e imperativo); voz (activa y pasiva) y clasificación de los verbos (regulares e irregulares), según lo requiera el mensaje redactado.
- 3) Emplear vocabulario diverso y pertinente en la redacción de sus textos académicos tanto en el aspecto cuantitativo como en el cualitativo, este último sin duda más vinculado con los temas *disciplinares* que se tratan. La riqueza del acervo lingüístico dentro del plano paradigmático está determinada por la variedad y selección de los signos, de manera precisa sustantivos, adjetivos, pronombres, verbos y adverbios cuya repetición insistente y sin el empleo de sinónimos denota pobreza; así como por el manejo de *palabras* especializadas propias de algún horizonte curricular. Ello a fin de proceder al análisis lexical con las implicaciones semánticas correspondientes.
  - 4) Enlazar los signos entre sí dentro de la cadena hablada o plano sintagmático, al efecto de generar enunciados significativos, proceso equivalente a la primera articulación de la lengua. El enunciado es la expresión escrita de un pensamiento, su estructura básica está integrada por un sujeto (aquello de lo que se habla: persona, animal, cosa, idea) y un predicado (lo que se dice del sujeto). Su elaboración pertinente en términos del encadenamiento idóneo de los signos, la extensión de acuerdo con el número de palabras utilizadas en cada uno (unidades de longitud sintáctica), la construcción simple o compuesta (cláusulas o párrafos), la concordancia gramatical de género y número son elementos a visualizar en el nivel sintáctico. Cabe señalar que las limitaciones más frecuentes tienen que ver con la construcción de enunciados, la que, al ser defectuosa, dificulta comprender su significado (implicaciones semánticas).
  - 5) Denotar una expresión escrita inteligible gracias a su claridad y precisión, al tener un conocimiento básico teórico-práctico del código que permite elaborar los mensajes (idioma castellano), dirigidos a un cierto tipo de receptor académico, dentro de un contexto de igual carácter y, desde luego, con una intencionalidad de antemano conocida. El sentido global o en totalidad del texto redactado –en este caso escritos académicos– es una opción para abordar el plano semántico, al precisar la *inteligibilidad* y *claridad* de lo dicho por el enunciador a través de su discurso, al identificar la unidad de significado del mensaje, sin demérito de la pertinencia en cuanto al sentido de cada signo particular.
  - 6) Mostrar –también– una solvencia ortográfica cen-

trada en la puntuación, acentuación y elaboración de los morfemas y signos lingüísticos con los grafemas pertinentes, hoy por hoy deficitaria merced al empleo inadecuado o inexistente de comas, puntos (seguido, aparte, suspensivos, final), dos puntos, punto y coma, interrogaciones, admiraciones, paréntesis, diéresis, comillas, guión, raya, separación silábica, empleo de “b-v”, “s-c-z”, “r-rr”, “y-ll”, “c-q-k”, “m-n”, “g-j”, y desde luego de la “h”, entre los más elocuentes (Coulthard, 1994; Ong, 1997; Cassany, 1999; Gallegos, 1999; Ojeda y otras, 2003; Avilán, 2004). En países como México, donde la modalidad predominante de titulación para la licenciatura dentro de la educación pública es el llamado Examen General de Egreso de Licenciatura, (EGEL) promovido por el gobierno federal a través del Centro Nacional de Evaluación Educativa (CENEVAL), con el afán claro de incrementar los índices mediante una opción más sencilla que la tesis, la aptitud para la redacción no se valora pues el instrumento estándar por carrera tiene el diseño de opción múltiple. Los trabajos de disertación de los ahora pocos programas educativos con tal requisito para el egreso definitivo son muestra elocuente de las carencias denotadas por el alumnado con respecto a la competencia escritural, los que requieren como siempre de asesoría para desarrollar la investigación, pero ahora también para solventar los aspectos lingüísticos, so pena de no ser comprensible su trabajo.

### Método, diseño de la muestra y materiales

La pesquisa fue de tipo exploratorio, por cuanto se propuso dar a conocer de manera sistemática y pormenorizada los problemas de redacción de sólo cuatro grupos escolares, tres de licenciatura y uno de maestría, en cada nivel de procesamiento de la lengua escrita ya mencionados, un estudio de caso sin la pretensión de generalizar sus resultados. Corresponderá a los lectores, sobre todo a quienes tienen alguna experiencia docente, hacer alguna inferencia o intentar establecer comparaciones. El producto obtenido muestra la destreza en esta habilidad, si varía de un nivel académico inferior a otro superior, o si es distinta de un área disciplinar a otra, en el conjunto de los jóvenes participantes.

Se trata de un diseño no experimental cuya base es el análisis de los textos académicos entregados por los alumnos como parte de su labor ordinaria prescrita en el programa de asignatura correspondiente; tie-

ne además un cariz transversal en el sentido de haberse recopilado trabajos durante el mismo periodo lectivo del curso sin que intervinieran insumos extraordinarios susceptibles de hacer variar los productos muestrados. El diseño es propio de la interdisciplina denominada psicolingüística, el que nos permite conocer la ejecución escrita por parte de los sujetos al expresar su pensamiento. La base de datos se constituyó con los textos encargados a los alumnos de las asignaturas *Sociología* (primer semestre de la Licenciatura en Cirujano Dentista, 40 sujetos), *Cultura Alimentaria Nacional e Internacional* (segundo semestre de la Licenciatura en Nutrición, 36 sujetos), *Ética profesional* (quinto semestre de la Licenciatura en Contaduría Pública, 30 sujetos) y *Elementos básicos de metodología científica. Seminario de investigación* (segundo semestre de la Maestría en Enseñanza de las Ciencias, 20 sujetos). Los cuatro programas educativos se impartieron en el Centro Universitario de Los Altos, perteneciente a la Universidad de Guadalajara. El *corpus* de escritos a valorar no incluyó la aplicación de pruebas estandarizadas y sí los trabajos estipulados en la programación didáctica de las materias dichas, solicitados en presentación manuscrita para evitar los consabidas prácticas de *cortar y pegar* así como el empleo del corrector automático integrado a la computadora. Cada educando entregó una ficha de trabajo (papeleta tamaño media carta redactada por anverso y reverso), una reseña (hoja tamaño carta redactada por anverso y reverso) y un ensayo (dos hojas tamaño carta redactadas por anverso y reverso), en total 378 documentos en 882 cuartillas, siete por cada educando. La técnica empleada para la valoración fue de naturaleza cualitativa pues se trató de un *análisis psicolingüístico* de los textos antes dichos (ficha, reseña, ensayo), de acuerdo con las escalas de procesamiento de la producción escrita, según se consignó en el marco de conceptos.

## Resultados

Las estipulaciones de espacio para el artículo impiden mostrar las 24 tablas donde se dan a conocer los hallazgos producto del análisis de los datos, con los aspectos más elocuentes por cuanto se refiere a la redacción de los educandos, representados en seis apartados, a saber, grafemático, lexical, sintáctico, semántico y ortográfico; se tratará de presentarlos de manera resumida pero completa.

### Valoración del nivel grafemático

Se detectaron cuatro yerros característicos. El pri-

mero tuvo que ver con el *incremento del número de letras en la construcción de palabras*, comportamiento semejante en los cuatro grupos: Nutrición (N)= 11/14; Cirujano Dentista (CD)= 9/10; Contaduría (C)= 12/13; Maestría (M)= 6/7, donde el numerador representa la cantidad de sujetos que intervinieron en la acción, mientras el denominador indica la cantidad de veces que se suscitó el fenómeno (así será en adelante, excepto cuando se explicita otro significado). Al establecer la comparación conviene no pasar por alto, en aras de apreciar diferencias y concordancias, el número de alumnos participantes en cada grupo. Por su parte, *el decremento de letras en la construcción de los signos*, asimismo presentó guarismos similares: N= 16/27; CD= 14/25; C= 14/26; M= 7/11. *El cambio de orden de las letras en las palabras* presentó notaciones igualmente cercanas: N= 14/20; CD= 14/26; C= 11/20; M= 7/12. El último renglón valuado se refirió a *la desfiguración de las grafías*, manifestación elocuente cuyos números tampoco fueron notoriamente distintos: N= 18/161; CD= 16/179; C= 14/168; M= 6/79.

A esta investigación le era importante detectar las limitaciones observadas en número suficiente para justificar una intervención correctiva eventual sobre el particular. En una u otra proporción, no tan diferente, los errores observados coincidieron en ser los mismos para todos los grupos en la cuestión grafemática.

### Valoración del nivel sobre el uso de los verbos

Junto con el manejo del vocabulario, el empleo de los verbos fue el otro uso escrito más vinculado con la expresión oral por parte de los alumnos bajo estudio, donde las transcripciones de un subdominio al otro del idioma se hicieron presentes. Cinco fueron las limitaciones manifestadas, por cierto en los cuatro grupos y en cantidades afines. Al revisar el rubro correspondiente a la utilización de *verbos que no especificaban la acción a comunicar*, el resultado fue: N= 19/37; CD= 23/35; C= 17/29; M= 10/14. El numerador representa la cantidad de sujetos que intervinieron en la acción, mientras el denominador indica la cantidad de veces que se suscitó el fenómeno. Es posible observar proporciones relativamente homogéneas en el comportamiento de los sujetos. Tocante a *la pobreza en la variedad de uso de los tiempos verbales circunscritos a presente y pretérito simples en modo indicativo*, las cantidades resultaron similares, en la inteligencia de que el numerador expresa el promedio de verbos utilizados en presente y pretérito simples de indicativo, mientras el denominador refiere el promedio de verbos empleados en los tres escritos, proporción de cortedad ma-

nifiesta: N= 52/58; CD= 50/54; C= 52/57; M= 51/58. Por su parte, la *incongruencia de los tiempos verbales dentro de un mismo contexto explicativo* presentó matices igualmente parecidos; cabe señalar que el numerador representa la cantidad de sujetos que intervinieron en la acción, mientras el denominador indica la cantidad de veces que ocurrió el fenómeno: N= 27/56; CD= 31/61; C= 26/53; M= 14/28. El rubro siguiente se detuvo en el *uso reiterado o abusivo del gerundio*, acción significativa cuyos números tampoco fueron notoriamente distintos; numerador y denominador expresan lo mismo que en el rubro previo y posterior: N= 24/161; CD= 16/179; C= 14/168; M= 6/79. Finalmente, el *nexo indebido entre verbo y preposición* tuvo los dígitos parecidos expuestos acto seguido: N= 23/31; CD= 27/38; C= 27/40; M= 10/21. En una u otra proporción, no tan diferente, las limitaciones observadas coincidieron en ser las mismas para todos los grupos en el aspecto *uso de los verbos*.

#### Valoración del nivel lexical

Trabajo de los sociolingüistas debiera ser la estimación del número de vocablos puestos en juego por las comunidades hablantes diversas, habida cuenta de la queja contemporánea entre algunos sectores, según la cual el léxico de empleo cotidiano para la comunicación tiende a reducirse cada vez más; cabría preguntarse si con un acervo crecientemente limitado es posible construir versiones complejas acerca de la realidad. Empero, todo parece indicar que para los profesionales mencionados tal mengua es meritoria, por cuanto de cualquier manera el idioma sigue siendo un instrumento con el que es factible comunicarse.

Cinco fueron las dificultades representativas del ámbito lexical, compartidas por los cuatro grupos analizados con cifras también semejantes. La *repetición innecesaria de términos o redundancia de vocabulario por acervo estrecho* se perfiló así: N= 31/91; CD= 35/112; C= 28/89; M= 17/48. Para todo este apartado, el numerador representa la cantidad de sujetos que intervinieron en la acción, mientras el denominador indica la cantidad de veces que se suscitó el fenómeno.

Al revisar el asunto correspondiente a la presencia de *expresiones vulgares o no pertinentes al tema*, el resultado fue: N= 26/57; CD= 26/58; C= 22/50; Maestría (M) 10/18. Podría decirse, no sin razón, que el grupo de posgrado evidenció limitaciones menores en este aspecto, pero de cualquier modo diez de sus miembros requerirían algún tipo de actividad práctica a fin de superarlas. Concerniente a las consabidas *muletillas o preconstruidos* aparecieron en las proporciones expuestas a continuación; cabe hacer notar lo coloquial y no académico de

las expresiones: N= 29/47; CD= 27/50; C= 21/43; M= 12/23. Por su parte, la *fusión de dos palabras en una sola (presunta)*, se vio: N= 4/4; CD= 4/4; C= 3/3; M= 2/2.

El uso caótico y confuso de los pronombres y adjetivos demostrativos junto con la conjugación del verbo *estar* en tercera persona de indicativo singular resultó por demás notorio al no ser identificados en su especificidad y función por la *totalidad* de los alumnos, con estas proporciones: N= 36/118; CD= 40/121; C= 30/98; M= 20/61. En una u otra proporción, no tan diferente, las limitaciones detectadas coincidieron en ser las mismas para todos los grupos.

#### Valoración del nivel sintáctico

Tal vez el problema de complejidad mayor al que se enfrenta el estudiante hoy por hoy se da en el plano de los sintagmas, competencia no sólo de talante lingüístico sino también lógico y falencia muy significativa en términos del dominio expresivo alfabético, el que, según se ha visto, no se restringe a la ortografía y, dentro de ésta, a la acentuación.

Cinco han sido las complicaciones registradas como las más frecuentes dentro del plano de la cadena escrita, de nuevo comunes al conjunto de los grupos atisbados y con guarismos próximos entre sí. *El encadenamiento no idóneo de los signos en el enunciado* presentó los rasgos siguientes: Nutrición (N) 18/125; Cirujano Dentista (CD) 16/129; Contaduría (C) 19/132; Maestría (M) 17/124. Ahora el numerador representa el promedio de oraciones construidas de manera incorrecta, mientras el denominador indica el promedio de oraciones realizadas, ambos casos se refieren a cada grupo. Al revisar la *secuencia no adecuada de enunciados en la cláusula*, lo observado fue: N= 9/25; CD= 11/26; C= 14/27; Maestría (M) 12/26. El numerador expresa el promedio de cláusulas incorrectas mientras el denominador el promedio total de ellas, ambos aspectos atañen a cada grupo y aquí el mejor librado fue, de modo relativo, el de Nutrición. Concerniente a la *discordancia gramatical de género y/o de número*, los yerros se mostraron en las proporciones expuestas a continuación: N= 10/12; CD= 11/14; C= 8/10; M= 6/7. En este aspecto y los dos que le siguen, el numerador señala la cantidad de alumnos que intervinieron en la acción equivocada mientras el denominador refiere la cantidad de veces que se dio el caso; como en la mayor parte de las facetas revisadas, la diferencia entre los grupos fue episódica y no sustantiva. Por su parte, el *empleo excesivo e indebido de la conjunción "y" como conector* se mostró de la manera siguiente: N= 15/184; CD= 14/101; C= 10/147; M= 8/74. Con todo y que los datos

de los cirujanos dentistas son menos drásticos, la incidencia del problema es por demás notoria. Finalmente, el *abuso del pronombre relativo o conjunción “que”* observó las proporciones expuestas acto seguido: N= 11/175; CD= 12/152; C= 11/172; M= 9/71.

Las notaciones son parecidas según es posible apreciar; las equivocaciones observadas coincidieron en ser las mismas para todos los grupos en el renglón sintáctico. Convendría no omitir algo que llama la atención: los jóvenes participantes invariablemente escriben primero el adjetivo y a continuación el sustantivo, como en la lengua inglesa, tal vez debido a la influencia mediática.

#### *Valoración del nivel semántico*

Con el desarrollo de la teoría y análisis del discurso así como de la semántica textual ha cobrado relevancia el sentido no sólo de los vocablos en sí mismos, pero también de los textos en su totalidad, entendidos precisamente como unidades semánticas cohesionadas. El apartado se abocó al análisis del sentido de las palabras, de las estructuras sintácticas y de la unidad de significado de los tres documentos redactados por los alumnos. Seis fueron los ítems identificados susceptibles de valoración, comunes otra vez a los cuatro conjuntos diagnosticados y con cifras cercanas.

El *significado no idóneo de signos lingüísticos dentro de enunciados* tuvo un comportamiento así: Nutrición (N)= 36/276; Cirujano Dentista (CD)= 40/294; Contaduría (C)= 30/261; Maestría (M)= 20/136. El numerador representa al conjunto de sujetos que intervinieron en la acción, mientras el denominador alude a la cantidad total de eventos defectuosos por grupo, al igual que en los dos posteriores.

El *significado no pertinente de oraciones dentro de cláusulas* se observó en estas proporciones: N= 36/208; CD= 40/253; C= 30/211; M= 20/118. Con respecto al *sentido no congruente de cláusulas en el conjunto de los tres textos* revisados por grupo y por estudiante, se obtuvieron estos los resultados: N= 36/190; CD= 40/220; C= 30/199; M= 20/99. La *unidad de significado en la ficha* presentó los guarismos que siguen: N= 36/16; CD= 40/19; C= 30/18; M= 20/8. El numerador denota la totalidad de los miembros de cada grupo; el denominador lo hace con las fichas sin dicha unidad. La *unidad de significado en la reseña* mostró las notaciones siguientes: N= 36/20; CD= 40/24; C= 30/19; M= 20/9. El manifiesta la totalidad de los miembros de cada grupo; el denominador lo hace con las reseñas sin ese logro. Finalmente, la *coherencia semántica para el ensayo* –sin duda un género

más complejo– se mostró así: N= 36/25; CD= 40/30; C= 30/23; M= 20/13. Numerador y denominador expresan lo mismo que en el rubro previo. Más allá de una especie de concurso entre grupos que cursan su programa académico respectivo, resalta con claridad la urgencia de una intervención generalizada a fin de mejorar la competencia académica escritural.

#### *Valoración del nivel ortográfico*

La ortografía es concebida por el estudiante en general como el único aspecto relacionado con su destreza lingüística escrita, las demás cuestiones detectadas no están en la conciencia del alumno común y, de estarlo, tampoco les preocuparía según se colige de la revisión cotidiana de los trabajos escolares, no obstante se soliciten con apego a las normas de la redacción, incluidas las de carácter ortográfico.

Pasemos revista a las cuestiones cuya presencia ha sido motivo de valorar esa porción de la gramática normativa que reglamenta ciertas convenciones para el empleo de las grafías, signos de puntuación y acentos en la lengua escrita, con el propósito de preservar la unidad necesaria a la representación gráfica del idioma.

La *utilización inadecuada de la “coma”* se observó así: N= 36/186; CD= 40/ 221; C= 30/214; M= 20/112. El numerador representa al conjunto de sujetos que intervinieron en la acción (todos los educandos de cada grupo), mientras el denominador lo hace con la cantidad total de eventos defectuosos. Es posible apreciar un rendimiento menor entre los jóvenes de contaduría, pero en lo general la equivocación es compartida entre los representantes de los cuatro programas. El uso *no idóneo del “punto y seguido”* mostró estas proporciones, de suyo semejantes entre los grupos: N= 27/55; CD= 25/45; C= 21/47; M= 17/42. El numerador expresa la cifra de sujetos intervinientes en la acción y el denominador los errores pergeñados. Con respecto a la *aplicación indebida del “punto y aparte”*, se evidenciaron los resultados siguientes: N= 4/5; CD= 4/5; C= 4/6; M= No presentó el problema. El apartado se explica con los mismos elementos del previo; la recurrencia fue reducida. El *manejo no pertinente del “punto y coma”* presentó los guarismos que siguen: N= 11/18; CD= 10/15; C= 18/30; M= 8/20. El caso se explica con los mismos criterios del anterior. Como era de esperar, la *competencia en materia de acentuación mostró ribetes dramáticos*: N= 36/1801; CD= 40/2058; C= 30/1557; M= 20/1033. El denominador expresa la cantidad total de eventos defectuosos, mientras el numerador alude al conjunto de sujetos que intervinieron en la acción

(todos los educandos de cada grupo). Las notaciones fueron semejantes en su frecuencia grave, lo mismo al suprimir que al añadir acentos. Los *aprietos con la selección de c, s, z* arrojaron resultados como estos: N= 31/71; CD= 35/76; C= 25/79; M= 15/33. De nueva cuenta, el denominador expresa los errores correspondientes y el numerador la cifra de educandos que los cometieron, como será en los próximos tres asuntos. Tocante al *empleo de b/v*, las equivocaciones revistieron estos guarismos: N= 18/25; CD= 17/29; C= 16/47; M= 7/19. La *confusión entre y/ll* mostró las notaciones siguientes: N= 13/19; CD= 15/28; C= 13/22; M= 8/16. Por su parte, los *dilemas con la h*, se manifestaron así: N= 6/8; CD= 10/14; C= 11/15; M= 7/9. Los *desaciertos con el uso de las letras mayúsculas* se presentaron de esta manera: N= 11/41; CD= 14/56; C= 13/46; M= 10/43. Similares también en su elocuencia. Finalmente *los errores en la separación silábica*, sin números alarmantes, asimismo se manifestaron: N= 5/5; CD= 5/7; C= 5/7; M= 3/9.

### Conclusiones y recomendaciones

El desempeño observable en materia de producción escrita entre los educandos de los cuatro grupos ha sido similar en sus deficiencias, no tuvo relación significativa con el nivel de estudios ni con el área disciplinar, y tampoco se limitó a los problemas ortográficos. El aserto se ha contrastado de manera positiva sin negar algunos matices leves y sobre todo aislados de mejor desempeño por parte de un grupo u otro indistintamente. Es probable que algunos docentes conocieran de antemano el rumbo de la conjetura merced a su comprobación diaria en el aula. Producto de la pesquisa es posible hacer énfasis en algunos aspectos grafemáticos, lexicales, verbales, sintácticos, semánticos y ortográficos a trabajar con el alumnado para mejorar su redacción.

Más importante es que los resultados obtenidos nos inducen de lleno al debate sobre la importancia (o no) de la escritura en la sociedad contemporánea, así como de la necesidad y modalidades de su enseñanza/aprendizaje, a través de preguntarnos si estudios como el presente se justifican mediante algún tipo de aporte al conocimiento sobre el tema o de intervención para solventar el problema tratado. No parece haber duda de que una experiencia enriquecedora, útil y social dentro de un contexto limitado y puntual puede ser complementaria del dominio de habilidades especializadas compartidas con nuestros prójimos.

Es menester hacer énfasis, acorde con los productos de la indagación desarrollada, en la necesidad in-

gente de una intervención que considere las limitaciones expuestas renglones antes, sin importar la de carrera o el nivel de estudios, dada la frecuencia y similitud en el tipo de equivocaciones al redactar.

### Bibliografía

- AVILÁN, A. (2004). La escritura: abordaje cognitivo (hacia una didáctica cognitiva de la escritura). *Acción Pedagógica*, 1, 31-48.
- BECERRA, L. y otros (2002). *Lectoescritura en el nivel de la educación secundaria*. Trabajo final de investigación para el curso sobre Psicolingüística Evolutiva, Carrera de Psicología, Centro Universitario de Los Altos.
- CASSANY, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- COULTHARD, M. (1994). *Advances in written text analysis*. London: Routledge.
- DUBOIS, M. E. (2002). El rol del maestro en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura. El factor olvidado en la formación de los maestros. *Revista Lectura y Vida*. Obtenido el 18 de marzo de 2006, desde <http://lecturayvida.org.ar>.
- FREGOSO, G. (2005). *Los problemas del estudiante universitario con la lectura. Un estudio de caso*. México: Universidad de Guadalajara.
- GALLEGOS, A. (1999). Un acercamiento a los fraseogramas en español. *Lectura y Escritura*, 8, 81-90.
- GARTON, A. y CHRIS P. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización: el desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Buenos Aires: Paidós.
- HERMOSILLO, J. y otros (2002). *Valoración de la competencia lectoescritural en sujetos de primaria, secundaria y preparatoria. Un estudio comparativo*. Trabajo final de investigación para el curso sobre Psicolingüística Evolutiva, Carrera de Psicología, Centro Universitario de Los Altos.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, GEOGRAFÍA E INFORMÁTICA (2001). *Censo Nacional de Población y Vivienda 2000*. México: INEGI.
- MARTÍ, L. y otros (2002). *La ejecución lectoescritural en jóvenes de secundarias pública y privada. Un análisis comparativo*. Trabajo final de investigación para el curso sobre Psicolingüística Evolutiva, Carrera de Psicología, Centro Universitario de Los Altos.
- OJEDA, B. y otros. (2003). La importancia de la lengua y la escritura en la enseñanza de la matemática. *Universidad Pedagógica Nacional*. Obtenido el 13 de abril de 2006, desde <http://www.unidad094.upn.mx/revista/43/matemat.htm>
- ONG, W. (1997). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- RAMONET, I. (2000). *La tiranía de la comunicación*. Madrid: Debate.
- RIVERA, A. (2001). *Otra mirada a la comprensión de textos escritos*. Pinar del Río, Cuba: Instituto Pedagógico "Rafael M. de Mendive".
- RONDAL, J. y SERÓN, X. (1992). *Trastornos del lenguaje oral, escrito y neurolingüística*. Barcelona: Paidós.
- SECRETARÍA DE SALUD (2006). *Encuesta Nacional de Salud 2005*. México.

# Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos

JUAN FRANCISCO CALDERA MONTES, BLANCA ESTELA PULIDO CASTRO<sup>1</sup>



## Resumen

El presente trabajo es un esfuerzo por identificar y describir las relaciones que existen entre el estrés y el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos (CUALTOS). Como primer punto se abordan los elementos de corte conceptual que explican el estrés, de manera particular del que se deriva de las actividades académicas que realiza el estudiantado universitario. Acto seguido, se toca el tema del rendimiento académico y la relevancia que éste tiene para las instituciones educativas. La propuesta metodológica en la que se sustenta el trabajo es de tipo descriptiva, correlacional y transversal ya que la intención se centra en caracterizar en un momento dado, los niveles de estrés de la población estudiantil, así como identificar las relaciones de éste con las variables: rendimiento académico, grado escolar, edad y género.

La población estudiada abarcó al 100 por ciento de la matrícula de la carrera, el cual equivalía a 115 alumnos. Dicha pesquisa se llevó a cabo en el mes de febrero del 2007. Los resultados obtenidos no muestran relación significativa entre el nivel de estrés y el rendimiento académico de los estudiantes, pero sí manifiestan tendencias interesantes que obligan a profundizar sobre el tema.

*Descriptores:* Estrés, rendimiento académico, estudiantes, Psicología, género.

## Levels of stress and academic performance in Psychology students of the University of Los Altos

## Abstract

The purpose of this study was to identify and describe the relationship between levels of stress and academic performance in psychology students of the University of Los Altos. First, we incorporated an overview explaining the concept of stress that university students encounter. Next it includes the importance of a student's scholarly performance in academic institutions. The methodology used in this study was descriptive, correlational and transversal, since we wanted to identify the levels of stress in students as well as being aware of the relationship between stress and variables: academic performance, semester, age and gender. The participants were 115 students of psychology from the University of Los Altos. The results demonstrated that there was no significant relationship between the level of stress students show with their academic performance; however, other important factor were shown that could be examined profundity.

*Key Words:* Stress, academic performance, students, Psychology, gender.

Artículo recibido el 7/07/2006  
Artículo aceptado el 12/01/2007  
Conflicto de interés no declarado

<sup>1</sup> Profesores titulares del Departamento de Ciencias de la Salud del Centro Universitario de los Altos.

## El problema del estrés

El estrés es un tema ampliamente discutido actualmente. Miles de artículos y comentarios, publicados en diarios y revistas de actualidad como trabajos eruditos, textos y libros científicos e informes de investigación exhiben su amplia divulgación en todos los medios de nuestra cultura. La popularidad del tema no es sólo una cuestión de difusión, es principalmente una experiencia dolorosa.

Por supuesto, México no es la excepción sino parte de una regla generalizada a casi todo el mundo globalizado de hoy. Según un informe de la Universidad Sussex (2001), de Inglaterra, "México es uno de los países con mayores niveles de estrés en el mundo en razón de que presenta los principales factores que provocan esa enfermedad tales como pobreza y cambios constantes de situación. El reporte agrega que los cambios que se viven a nivel político y social y el elevado índice de pobreza que registra el país provocan que la gente viva en constante tensión y depresión. Asimismo, a nivel mundial, uno de cada cuatro individuos sufre de algún problema grave de estrés y en las ciudades, se estima que el 50 por ciento de las personas tienen algún problema de salud mental de este tipo. El asunto es grave porque el estrés es un importante generador de patologías. En países como Estados Unidos, el 70 por ciento de las consultas médicas son por problemas derivados del estrés y una cuarta parte de los medicamentos que se venden en ese país, son antidepresivos u otro tipo de drogas que afectan al sistema nervioso central.<sup>1</sup>

El problema del estrés está presente en todos los medios y ambientes. La bibliografía revela que uno de los ámbitos más afectado es el laboral. Se informa que el 70 por ciento de los trabajadores admiten que sufren algún tipo de estrés excesivo.<sup>2</sup> Otros estudios aseguran que el estrés laboral está incrementándose, debido a los reajustes, la competencia y los constantes cambios de la nueva tecnología.<sup>3</sup> La excesiva responsabilidad, los desafíos, la relación con el resto de los trabajadores, la falta de toma de decisiones, incluso la sensación de monotonía, los sentimientos de alienación o la escasa valoración por parte de los superiores y el horario, pueden desencadenar el estrés profesional. El estrés ocupacional causa gran ausentismo, aunque muchas veces estas bajas se disfrazan con otros nombres. Sus consecuencias van desde los estados depresivos, ansiedad, irritabilidad, descenso de la autoestima, insomnio, hasta asma, hiper-

tensión, úlceras, etcétera. En Gran Bretaña, por citar un ejemplo, el estrés profesional supone un gasto de entre un 5 y un 10 por ciento del Producto Interior Bruto. De acuerdo con los especialistas, cada año ocurrirán 160 millones de nuevos casos de enfermedades relacionadas con el trabajo, incluyendo a seis de las principales causas de muerte en adultos como padecimientos cardiovasculares, cáncer, enfermedades pulmonares, accidentes, cirrosis y suicidio.<sup>4</sup>

Es posible que uno de los conceptos más revolucionarios de la psicología y la medicina del siglo XX haya sido el del estrés. Debido al protagonismo central que este concepto ha ocupado en la salud y en la vida de cada individuo se ha constituido una nueva disciplina, la Estresología<sup>5</sup> dedicada al estudio de las teorías, causas, efectos y diferencias individuales del estrés, como sus aplicaciones a los diferentes ámbitos de la vida humana, entre otros temas.

Este somero análisis revela la trascendencia y extensión del problema del estrés –o mejor dicho del distrés– y la necesidad de estudiarlo a fondo, de conocer sus diferentes dimensiones, la manera como opera y especialmente aprender a como manejarlo adecuadamente.

## Origen histórico

El término estrés es de uso común y se lo emplea para hacer referencia a una gama muy amplia de experiencias, por ejemplo, nerviosismo, tensión, cansancio, agobio, inquietud y otras sensaciones o vivencias similares. También se aplica para describir miles de circunstancias o situaciones responsables de esas emociones, como una cantidad excesiva de trabajo, la desmesurada presión que se puede sufrir en cualquier situación comprometida, por ejemplo, preparar un examen, esperar el turno en el dentista, perder el trabajo, discutir con la esposa o esposo, padecer una enfermedad grave, soportar un jefe difícil, etc. Se utiliza la idea de "estrés" en forma tan frecuente y de manera tan indiscriminada, que se ha convertido en una muletilla lingüística que pretende caracterizar todo tipo de amenaza que afecta una persona. En definitiva, el término, al funcionar en tan variadas aplicaciones, ha perdido su significación específica y la referencia a los diferentes marcos teóricos de donde proviene. De allí la conveniencia de abordar su contenido semántico. Una vía esclarecedora es el tratamiento histórico del vocablo, en el proceso de su evolución.

El concepto de estrés se remonta a la década de

1930, cuando un joven austriaco de 20 años de edad, estudiante de segundo año de la carrera de medicina en la Universidad de Praga, Hans Selye, observó que todos los enfermos a quienes estudiaba, indistintamente de la enfermedad que padecían, presentaban síntomas comunes y generales: cansancio, pérdida del apetito, baja de peso, astenia, entre otros síntomas inespecíficos. Esto llamó la atención a Selye, quien denominó al fenómeno "Síndrome de estar enfermo". Posteriormente, Selye se graduó como médico, realizó un doctorado en química orgánica y luego se trasladó a la Universidad John Hopkins en Baltimore, EE.UU., para realizar un posdoctorado cuya segunda mitad efectuó en Montreal, Canadá, en la Escuela de Medicina de la Universidad McGill. Allí desarrolló sus famosos experimentos del ejercicio físico extenuante con ratas de laboratorio que comprobaron la elevación de las hormonas suprarrenales (ACTH, adrenalina y noradrenalina), la atrofia del sistema linfático y la presencia de úlceras gástricas. Al conjunto de esta "triada de la reacción de alarma" Selye lo denominó primeramente "estrés biológico" y luego simplemente "estrés".<sup>6</sup>

Selye consideró entonces que varias enfermedades (cardíacas, hipertensión arterial y trastornos emocionales o mentales) resultaban de los cambios fisiológicos producidos por un prolongado estrés en los órganos y que estas alteraciones podrían estar predeterminadas genética o constitucionalmente. Al continuar sus investigaciones integró a sus ideas, que no solamente los agentes físicos nocivos son productores de estrés, sino que además, en el caso del hombre, las demandas de carácter social y las amenazas del entorno del individuo que requieren de capacidad de adaptación provocan el trastorno del estrés. A partir de ahí, el estrés ha involucrado en su estudio la participación de varias disciplinas médicas, biológicas y psicológicas con la aplicación de tecnologías diversas y avanzadas.

Sin embargo, a pesar de estos estudios y de los miles de trabajos producidos sobre el tema, la ambigüedad o imprecisión de la noción de estrés persiste.<sup>7</sup> Hay quienes califican el término de "ubicuo",<sup>8</sup> por la dificultad para definirlo adecuadamente. Esos equívocos y confusión provienen del mismo vocablo "estrés", que en inglés presenta acepciones que son difíciles de traducir. Por eso, nos parece conveniente, antes de abordar concretamente el significado del concepto hacer algunas consideraciones sobre la etimología.

## Etimología del término

El término stress es de origen anglosajón y significa: "tensión", "presión", "coacción". Así, por ejemplo, "to be under stress" se puede traducir como "sufrir una tensión nerviosa". En este sentido, "stress" es casi equivalente a otro término inglés, "strain", que también alude a la idea de "tensión" o "tirantez". Aunque ambos vocablos tengan semejanzas, presentan algunas diferencias. El uso más destacado de "strain" se da en el campo de la física, empleándose al hablar de la presión o tirantez a que es sometido un cuerpo por una fuerza determinada (por ejemplo, la tensión de una cuerda o de un músculo). Por otra parte, stress tiene otras acepciones, como hacer "énfasis" o "hincapié". En el ámbito lingüístico, significa "acento".

Por lo demás, stress es un término neutro, es decir, para su correcta comprensión requiere de un adjetivo o de un prefijo que califique o caracterice el uso que se le quiere dar. Es semejante a lo que sucede con otros vocablos, como "humor" o "ganas". Así decimos, "¡qué buen humor tiene!" o "¡lo hizo de mala gana!"; es necesario agregar el adjetivo para que pueda entenderse el mensaje. En la aplicación con un prefijo, tenemos la expresión *distrés* y *eutrés*, para referirnos, en el primer ejemplo, a las consecuencias perjudiciales de una excesiva activación psicofisiológica, y para hablar de la adecuada activación necesaria para culminar con éxito una determinada prueba o situación complicada.<sup>9</sup>

La cuestión es que para los angloparlantes la imagen mental que tienen del concepto stress presenta más matices que para nosotros, ya que al traducirla se importó la acepción psicológica, perdiéndose las otras acepciones. En definitiva no es la mejor palabra para transmitir la idea que Selye pretendió. Omar sostiene la hipótesis que Selye eligió el término porque tenía un conocimiento muy precario del inglés.<sup>10</sup> Incluso Selye se habría arrepentido e intentado cambiar por el término "strain", que sería más adecuado, pero el inesperado auge que había adquirido el vocablo estrés hizo imposible el cambio. El mismo reconoce que el término ha tenido una gran aceptación "en todos los idiomas extranjeros, incluidos aquellos en los que ninguna palabra de este tipo existía previamente".<sup>11</sup>

Así, el término, "al no encontrar una traducción satisfactoria en otros idiomas, pasó como tal a formar parte del lenguaje científico universal".<sup>12</sup> Por su parte, "strain", no consiguió traspasar la barrera idiomática



y hoy sólo se cita en medios psicológicos para aludir a los correlatos fisiológicos del estrés.<sup>13</sup>

### ¿Qué es el estrés?

Desde las múltiples disciplinas que abordaron la temática del estrés surgieron sesgos y orientaciones teóricas diferentes, que propusieron otras tantas concepciones y definiciones. Así los enfoques fisiológicos y bioquímicos acentuaron la importancia de la respuesta orgánica, interesándose en los procesos internos del sujeto, en tanto las orientaciones psicológicas y sociales, pusieron el énfasis en el estímulo y la situación generadora del estrés, focalizándose en el agente externo. Otras tendencias, apuntaron a superar esa dicotomía interno-externo, acentuando la interrelación y los procesos mediacionales o transaccionales.

Por lo general, la bibliografía destaca estos tres modelos;<sup>14</sup> sin embargo, la investigación ha continuado descubriendo nuevas líneas de análisis, permitiéndonos, por lo menos, agregar dos perspectivas más: la primera se centra en la calidad o naturaleza del estrés, distinguiendo si es negativo –le llama “distrés”– o, positivo, denominado “eustrés”. El último enfoque, más reciente, integra un conjunto complejo de variables, construyendo modelos multimodales que presentan visiones comprensivas más amplias y abarcadoras del tema.

### Estrés académico universitario

El estrés académico es aquél que se produce a partir de las demandas que exige el ámbito educativo. En términos estrictos, éste podría afectar tanto a profesores –recordemos los problemas de ansiedad a hablar en público o el llamado síndrome de Burnout<sup>15</sup> o el estrés informado por los profesores en el abordaje de sus tareas docentes– como a estudiantes. Incluso, dentro de éstos, podría afectar en cualquier nivel educativo. No obstante, lo anterior, nos vamos a centrar en el estrés académico de los estudiantes universitarios.

### Rendimiento académico

En los estudios educativos el rendimiento académico se ha definido de diversas maneras, que, sin embargo, no han podido precisar de manera unívoca la naturaleza del problema, lo que ha originado diferentes, e incluso ambiguas, acepciones del vocablo rendimiento.

En este trabajo no vamos a extendernos en tales discusiones, por lo que para fines puramente prácticos vamos a adoptar la definición vertida por Barbosa que a fechas recientes ha tenido bastante aceptación en el contexto latinoamericano.

El rendimiento académico puede concebirse como el nivel de conocimientos, habilidades y destrezas que el alumno adquiere durante el proceso enseñanza-aprendizaje; la evaluación de éste se realiza a través de la valoración que el docente hace del aprendizaje de los educandos matriculados en un curso, grado, ciclo o nivel educativo, lo que va a estar en relación con los objetivos y contenidos de los programas y el desempeño de los escolares en todo el proceso mencionado.<sup>16</sup> Por tanto en esta investigación se considerará como criterio de rendimiento, el promedio de calificaciones de obtenidas en cada una de las asignaturas cursadas por los alumnos.

### Hipótesis

Los niveles de estrés tienen incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes de la Carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos.

### Método e instrumento

La metodología en la que se sustenta esta investigación es descriptiva, correlacional y transversal ya que la intención se centra en identificar en un momento dado, los niveles de estrés de la población estudiantil y en identificar las relaciones de éste con las variables: rendimiento académico, grado escolar, edad y género.

### Sujetos

En este caso y dada la relativa facilidad para detectar a la población objeto de estudio y para la captura de información se eligió elaborar un censo (115 alumnos en total) y no seleccionar una muestra representativa.

### Instrumento

Para la recolección de datos se utilizó el Inventario de Estrés Académico (IEA) el cual se diseñó a partir de la información recogida entre los estudiantes, usuarios del Servicio de Psicología Aplicada de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid que habían solicitado participar en un Programa de Entrenamiento en Técnicas de Estudio y en el Programa de Entrenamiento en Estrategias de Afron-

tamiento a Exámenes Universitarios. La administración del cuestionario fue colectiva y dentro de la propia aula donde los alumnos reciben la docencia. Al margen de las instrucciones que lleva incluidas el cuestionario para su llenado se dieron instrucciones verbales para facilitar la tarea. Por otra parte las respuestas fueron registradas en el mismo instrumento, el cual para su llenado no requirió límite de tiempo.

## Resultados

Los datos obtenidos no muestran evidencia significativa ( $p=0.9839$ ) con relación a la hipótesis formulada; la cual establece una relación positiva entre los niveles de estrés de los estudiantes y el rendimiento académico de los mismos. Cabe, sin embargo, hacer algunas precisiones:

Conforme lo muestra la Tabla No. 1, existe una tendencia, aunque no significativa, a encontrar rendimiento académico medio y alto (22.61% y 20%, respectivamente) en los alumnos con bajos niveles de estrés.

Dicha información sugiere la posibilidad de que altos niveles de estrés son obstáculos para el rendimiento académico y que la mejor condición para obtener buenas notas es mantener niveles medios.

Tal suposición necesita de mayor exploración y probablemente de mecanismos alternativos para detectar el estrés y formas más precisas de medir el rendimiento académico de los estudiantes.

Cabe aclarar, como dato relevante, y tal como se observa en la tabla anterior, que los niveles de estrés del estudiantado de la carrera no son elevados (apenas el 19.13% reporta alto estrés), lo que manifiesta que para esta población en particular la actividad académica no es fuente graves conflictos. Las probables razones que deben ser investigadas de manera

específica son la poca frecuencia de exámenes y el modelo pedagógico que asume el profesorado.

La relación entre niveles de estrés y grado escolar tampoco resulta significativa ( $p=.02733$ ), aunque se observa la tendencia (Tabla No. 2) a que en el 6to. grado de la formación, exista el mayor número de casos que reportan índices bajos de estrés (18.26%).

Es de mencionarse que el sexto grado de formación representa poco más de la mitad del tiempo programado para la formación del psicólogo e implica que los alumnos ya eligieron áreas especializadas de la carrera. Éstas son posibles explicaciones para los datos antes presentados, además de que en el momento de la pesquisa no existían alumnos de primer ingreso (los expertos en educación reportan ciertos problemas de ajuste en los estudiantes que cursan esta fase de formación).

Con respecto a la relación entre las variables de niveles de estrés y edad de los educandos se reporta un valor de  $p=0.77742$ , el cual no expresa relaciones significativas; sin embargo, sí se observa (Tabla No. 3) la tendencia a que los alumnos menores de 22 años reporten índices bajos de estrés (33.04%).

Aunque no existen datos precisos para la explicación de tales tendencias se sugiere como probables explicaciones el hecho de que por lo general los alumnos menores de 22 años aún no tienen responsabilidades conyugales y que algunos de ellos cuentan comúnmente con el apoyo de sus familiares.

Por último, la relación encontrada entre el nivel de estrés y el género de los alumnos no es relevante ( $p=.02654$ ), pero sí identifica (Tabla 4) cierta predisposición a que las mujeres tienen niveles de estrés bajos y medios, 39.13 y 21.74 por ciento, respectivamente. Cabe aclarar, sin embargo, que en población estudiada el porcentaje de hombres era bastante menor al de las mujeres; a saber, 22 contra el 78 por ciento.

**Tabla 1. Rendimiento académico y nivel de estrés de los estudiantes**

	<b>Alto</b>	<b>Medio</b>	<b>Bajo</b>	<b>Total</b>
<b>Alto</b>	6.09%	11.30%	20.00%	<b>37.39%</b>
<b>Medio</b>	9.57%	13.04%	22.61%	<b>45.22%</b>
<b>Bajo</b>	3.48%	5.22%	8.70%	<b>17.40%</b>
<b>Total</b>	<b>19.13%</b>	<b>29.57%</b>	<b>51.31</b>	<b>100%</b>

**Tabla 2. Nivel de estrés y grado escolar**

	<b>2 grado</b>	<b>4 grado</b>	<b>6 grado</b>	<b>8 grado</b>	<b>Total</b>
<b>Alto</b>	3.48%	6.09%	4.35%	5.22%	<b>19.13%</b>
<b>Medio</b>	11.30%	8.70%	5.22%	4.35%	<b>29.57%</b>
<b>Bajo</b>	14.78%	12.17%	18.26%	6.09%	<b>51.31%</b>
<b>Total</b>	<b>29.56%</b>	<b>26.96%</b>	<b>27.83%</b>	<b>15.66%</b>	<b>100.00%</b>

Tabla 3. Nivel de estrés y edad

	< 22 años	22 a 24 años	> 24 años	Total
<b>Alto</b>	12.17%	3.48%	3.48%	<b>19.13%</b>
<b>Medio</b>	21.74%	3.48%	4.35%	<b>29.57</b>
<b>Bajo</b>	33.04%	11.30%	6.96%	<b>51.31</b>
<b>Total</b>	<b>66.95%</b>	<b>18.26%</b>	<b>14.79%</b>	<b>100.00%</b>

Tabla 4. Nivel de estrés y género

	Femenino	Masculino	Total
<b>Alto</b>	17.39%	1.74%	<b>19.13%</b>
<b>Medio</b>	21.74%	7.83%	<b>29.57</b>
<b>Bajo</b>	39.13%	12.17%	<b>51.31%</b>
<b>Total</b>	<b>78.26%</b>	<b>21.74%</b>	<b>100%</b>

## Conclusiones

Estos resultados arrojan una descripción inicial sobre los niveles estrés y el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Psicología, pero a la vez, por el carácter exploratorio del estudio posibilitan el surgimiento de nuevos temas de investigación:

En primer lugar, cabe destacar que, a pesar de que el análisis demuestra la no relación directa entre el rendimiento académico y nivel de estrés, las tendencias sí manifiestan que los niveles bajos y sobre todo los medios de estrés son mejores condiciones para el aprovechamiento escolar, situación que obliga a que se reflexione más sobre las posibles relaciones entre las dos variables, de manera particular a través de procesos más finos de medición del nivel de estrés y probablemente del rendimiento académico.

En segundo lugar, es de señalar que en dicha carrera no se observaron vínculos muy claros entre los niveles de estrés y el grado escolar de los estudiantes. Sin embargo, y como se observa en los resultados, no se aborda a jóvenes de primer ingreso (al momento de la pesquisa no existía el grupo correspondiente), situación que sugiere nuevos trabajos en el ámbito, sobre todo si tomamos en cuenta que la literatura reporta ciertos problemas de ajuste en los estudiantes que cursan esta etapa de su formación académica.

De la misma manera, para el caso de la edad y el género se registran algunas tendencias, que si bien es cierto no son significativas estadísticamente, si dan pie a indagar las razones que las explican.

Finalmente, este primer acercamiento sugiere hacer estudios comparativos con otros programas educativos y sobre todo analizar a detalle respecto de las posibles causas que originen similitudes o discrepancias en los resultados.

## Notas

- <sup>1</sup> <http://www.psiquiatria.com/noticias/estres/4187>. Consultado en Noviembre de 2006.
- <sup>2</sup> HUMPHREY J. (1998). *Job Stress*. University of Maryland, Maryland.
- <sup>3</sup> MURPHY, L.R., HURRELL, J.J., SAUTER, S.L. Y PURYEAR, G. (1995). *Job Stress Interventions*. Washington: American Psychological Association.
- <sup>4</sup> <http://www.cronica.com.mx/2001/jun/27/ciencias03.html>. Consultado en Diciembre de 2006.
- <sup>5</sup> HUMPHREY J. (1998). *Job Stress*. University of Maryland, Maryland.
- <sup>6</sup> SELYE, H. (1960). *La tensión en la vida (el stress)*. Buenos Aires: Editorial Compañía General Fabril.
- <sup>7</sup> FRANKS, B.D. (1994). "What is stress". *Quest*, 46.
- <sup>8</sup> BERMÚDEZ, J. (1996). "Afrontamiento: aspectos generales". En Alfredo FIERRO, *Manual de Psicología de la Personalidad*. Barcelona: Paidós.
- <sup>9</sup> GUTIÉRREZ, J. M. (1998). "La promoción del eustrés". *Psicología.com*, 2, 1.
- <sup>10</sup> OMAR, A. G. (1995). *Stress y coping. Las estrategias de coping y sus interrelaciones con los niveles biológico y psicológico*. Argentina: Lumen.
- <sup>11</sup> SELYE, H. (1975). "Confusion and controversy in the stress field" *Journal of Human Stress*, 1.
- <sup>12</sup> DONALISIO GONZÁLEZ, R. (1996). "Condiciones de trabajo y estrés" *Boletín de información de Mutual Cyclops*, 10.
- <sup>13</sup> LUECKEN, L. J., SUÁREZ, E. C., KUHN, C. M., BAREFOOT, J. C., BLUMENTHAL, J. A., SIEGLER, I. C., y WILLIAMS, R. B. (1997). "Stress in employed women: Impact of marital status and children at home on neurohormone output and home strain". *Psychosomatic Medicine*, 59, 4.
- <sup>14</sup> SANDÍN, B. (1995). "El estrés". En A. Bellock, B. Sandin y F. Ramos, *Manual de Psicopatología*. Madrid: McGraw-Hill.
- <sup>15</sup> MORENO, B. OLIVER, C. y ARAGONÉS, A. (1991). "El "Burnout", una forma específica de estrés laboral". En: G. Buela-Casal y V. Caballo (Comps.). *Manual de psicología clínica aplicada*. Madrid: Siglo XXI.
- <sup>16</sup> BARBOSA, Regina H. (1975). "El rendimiento y sus causas", en: Illich, *et al. Crisis en la didáctica*, Axis, Argentina.

# Repensar al docente desde la capacitación

MARTÍN ACOSTA FERNÁNDEZ



Padilla Muñoz, Ruth (2007). *La capacitación y actualización de profesores universitarios: Un estudio de caso*. Universidad de Guadalajara. Guadalajara: Editorial Universidad de Guadalajara, 150 pp.

**L**a capacitación y actualización de profesores universitarios: *Un estudio de caso*, de Ruth Padilla Muñoz, es un trabajo que nos presenta un análisis sobre el Programa Institucional de Capacitación y Actualización para la Superación Académica (PICASA) de la Universidad de Guadalajara.

Entre las categorías más importantes en su estudio, la autora destaca el de la formación docente y su vínculo con la denominada sociedad del conocimiento, su influencia en la modificación del perfil del docente universitario y las implicaciones que de ello derivan en la práctica de los profesores.

En un contexto educativo influenciado por determinantes originadas en el ámbito político, la generación de conocimiento se configura como una de las demandas más importantes. Y es aquí donde la autora señala el distanciamiento que en últimas fechas ha existido entre la especialización disciplinar del docente y la adquisición de las competencias necesarias para promover el aprendizaje en sus estudiantes. Es decir, mientras la formación de los profesores se enfoca a la posgraduación, preferentemente a la obtención del grado de doctor, se ha dejado de lado la reflexión sobre la práctica docente.

En lo que respecta al cambio del perfil del docente universitario, Padilla Muñoz plantea que a las funciones del profesor se han sumado una serie de actividades académicas y administrativas como la ges-

ción, la formación de recursos humanos, la generación y aplicación del conocimiento y la tutoría, funciones que restan tiempo a la reflexión, evaluación y ejercicio docente.

Asimismo, el trabajo de Padilla Muñoz destaca un aspecto metodológico importante: en los estudios sobre la formación y actualización docente ha prevalecido el interés por valorar solamente los aspectos cuantitativos. Se mide la eficiencia de los programas apelando al histórico de cursos impartidos, al número de académicos beneficiados por los programas y demás datos duros. Es por ello que la autora propone con su investigación enfocarse a los aspectos cualitativos que permitan discernir sobre el impacto de los programas de capacitación y actualización de profesores (en particular el PICASA) a través del estudio de la percepción de los usuarios.

En síntesis, la autora nos lleva a lo largo de su obra por los vericuetos que los docentes transitan para hacer frente a su formación e intenta, con su análisis, zanjar el difícil terreno que hay entre la satisfacción de los usuarios y las necesidades institucionales, sobre todo cuando en las categorías de análisis sobre la formación y actualización docente se insiste en concebir a un “docente abstracto”; esa entidad de la que no se escudriñan sus necesidades concretas.

## En portada

### Nic Hess



Nic Hess (Zurich, 1968)

*Silla, s. F*

Silla y cinta adhesiva de colores.

Dimensiones variables.

¿Por qué nos atraen, de entrada, los trabajos de Nic Hess? ¿Cuál es el sustrato en el que se apoya la seducción de su obra? Adoptemos de manera preliminar una hipótesis, sujeta a comprobación: su atractivo principal (dejando de lado por el momento sus cualidades inherentes de maestría técnica y ritmo visual), se debe a que utiliza como medio plástico el lenguaje reinante y común de los signos de la producción (logos, marcas comerciales, iconos), lenguaje que está en el centro del modo de vista capitalista en el que, más que ciudadanos, somos, fundamentalmente, consumidores.

Este lenguaje omnipresente y omnímodo, aunque literalmente está frente a nosotros, en general escapa a nuestros sentidos y a nuestra consciencia por su naturaleza y, sobre todo, por efecto de la saturación.

Desde los inicios del capitalismo, el surgimiento de la industria de la publicidad señaló el momento en que las mercancías y los objetos ocuparon totalmente nuestro campo visual, nuestros deseos y nuestra razón. Nuestra relación con las mercancías no es sólo visible, sino que a veces parece ser lo único visible. Sin embargo, el efecto que resulta es paradójico: la saturación produce una ceguera del entorno, la realidad se oculta cuando se vuelve hiperrealidad. Lo primero que descubre el pez en la pecera es el mundo, lleno de visiones coloridas, ciertamente, pero visto como en el interior de una casa de espejos cóncavos y convexos que nos devuelven imágenes distorsionadas. Por ello, lo último que descubre el pez, precisamente, es lo más cercano, el inmediato entorno acuático que lo alimenta y lo sostiene como entidad viva.

Del mismo modo, los signos comerciales nos prometen adentrarnos a un mundo continuo y unitario. Los signos (cualquier signo), aspiran a constituirse en referencia universal, en clave única de interpreta-

ción. Sin embargo, en el origen de un signo que intenta dar coherencia absoluta al mundo se encuentra necesariamente la afirmación de la ausencia de unidad. Cada vez más, a tono con el discurso del mundo globalizado, las marcas comerciales y, sobre todo, las relaciones sociales en las que éstas se sustentan, aparecen como un referente único, un lenguaje ecuménico pretendidamente comprensible en todas partes y en todos los rincones del planeta. McDonald's es McDonald's aquí y en China. La ilusión que nos vende la marca es que podemos ir a cualquier parte del orbe para satisfacer nuestra necesidad de una hamburguesa, de la misma forma que en la sucursal más cercana.

Funcionalmente, la naturaleza de los signos comerciales es tautológica: transcurren de sí mismos hacia sí mismos: la marca refiere a la mercancía y la mercancía se identifica con la marca. Este es el supuesto y el trabajo esenciales de cualquier publicista: lograr la identidad del objeto con la imagen, de la mercancía con su marca, sobrepasar la abundancia de signos, distinguir su mercancía entre la saturación de los bienes que le hacen competencia, establecer una identidad entre la marca y el ojo que la diferencia de entre las otras, que la elige entre todas.

Perdida la coherencia global que proyectaba el lenguaje del mito, el nuevo lenguaje icónico, sostenido fundamentalmente en marcas y logos, pero también en los personajes de la política o el espectáculo, trata de asumir ese gran papel unificador.

Guy Debord afirmó que "allí donde el mundo real se cambia en simples imágenes, las simples imágenes se convierten en seres reales y en las motivaciones eficientes de un comportamiento hipnótico". Al incorporar la multitud de imágenes comerciales en su lenguaje plástico, Nic Hess las convierte en seres reales, les confiere propiedades movilizadas, y las subvierte desinstalándolas de su sitio ceremonial para ponerlas a jugar diferentes roles en una historia cuyo final feliz no está garantizado, ya que depende enteramente del espectador.

(BAUDELIO LARA)