Revista de EDUCACIÓN y DESARROLLO

Centro Universitario de Ciencias de la Salud
Universidad de Guadalajara

Número 27 / Octubre-diciembre de 2013 ISSN: 1665-3572

El potencial de las personas mayores en las TIC

Aspectos subjetivos de la calidad de vida en personas mayores

Propiedades psicométricas de la escala de bienestar psicológico de Ryff

Transversalidad de las habilidades de inglés en estudiantes de Psicología

Depresión y pensamiento constructivo en estudiantes universitarios

Violencia en el noviazgo de adolescentes mexicanos

Tutoría, constructivismo social y fracaso escolar

Una estrategia para la comprensión lectora a través de software en línea

Uso de una herramienta web 2.0 para el aprendizaje de las matemáticas

La experiencia pedagógica cubana, ¿una influencia heredada de Makarenko?

Revista de Educación y Desarrollo Número 27 Octubre-diciembre de 2013

CUCS

$40.00

Universidad de Guadalajara

Mtro. Itzcóatl Tonatiuh Bravo Padilla
Rector General

Dr. Miguel Ángel Navarro Navarro
Vicerrector Ejecutivo

Lic. Alfredo Peña Ramos
Secretario General

Centro Universitario de Ciencias de la Salud

Dr. Jaime Andrade Villanueva
Rector

Mtro. Rogelio Zambrano Guzmán
Secretario Académico

Mtra. Saralyn López y Taylor
Secretaria Administrativa

Comité científico editorial:

México
Centro Universitario de Ciencias de la Salud
Mtra. Irma Susana Pérez García (CUCS-U*de*G)
Dra. Maritza Alvarado Nando (CUCS-U*de*G)
Universidad Virtual
Mtra. Ana Rosa Castellanos Castellanos (*Universidad Virtual*)
Mtro. Manuel Moreno Castañeda (*Universidad Virtual*)
Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades
Dr. Ricardo Romo Torres (CUCSH)
Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño
Dr. Luis Vicente de Aguinaga Zuno (CUAAD)

Dra. Sara Catalina Hernández (CIPS. *Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales* SE *Jalisco*)
Mtra. Anita Nielsen Dhont (ITESO)
Dra. Alma Vallejo Casarín (*Universidad Veracruzana*)
Dra. Graciela Cordero Arroyo (*Universidad Autónoma de Baja California*)

España
Dra. Teresa Gutiérrez Rosado (*Universidad Autónoma de Barcelona*)
Dr. Enric Roca Casas (*Universidad Autónoma de Barcelona*)
Dr. Jaume Sureda Negre (*Universitat de les Illes Balears*)
Dr. Rafael Jesús Martínez Cervantes (*Universidad de Sevilla*)
Dra. María Xesús Froján Parga (*Universidad Autónoma de Madrid*)
Dra. África Borges del Rosal (Universidad de La Laguna, Campus Guajara)

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

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

Revista de EDUCACIÓN *y* DESARROLLO

Centro Universitario de Ciencias de la Salud
Universidad de Guadalajara
Número 27 / Octubre-diciembre de 2013. 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* es una publicación trimestral. 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. Todos los trabajos enviados deberán ser originales, inéditos y no estar simultáneamente sometidos a un proceso de dictaminación por parte de otra revista.
Los artículos son sometidos a arbitraje ciego por medio de revisión por pares (*peer review*) por un mínimo de tres evaluadores externos e independientes. Se autoriza la reproducción del contenido siempre que se cite la fuente. Los derechos de propiedad de la información contenida en los artículos, su elaboración, así como las opiniones vertidas son responsabilidad exclusiva de sus autores. La revista no se hace responsable del manejo doloso de información por parte de los autores.
La *Revista de Educación y Desarrollo* está incluida en los siguientes índices y bases de datos: LATINDEX, PERIODICA, CLASE, IRESIE, Google Académico, en el Ulrich's International Periodical Directory (Directorio Internacional de Publicaciones Periódicas y Seriadas Ulrich) y en IMBIOMED (http://www.imbiomed.com).

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

Este número se publica con el apoyo del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. Sierra Nevada 950, puerta 16, edificio "I", primer nivel. Guadalajara, Jalisco, México. Código postal 44340. Tel./Fax (01) (33) 10.58.52.00, ext. 33857. http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/ E-mail: baulara@yahoo.com, con copia a: baulara@redudg.mx, revistared@yahoo.com.mx
Diseño y diagramación: Cuauhtémoc Vite, ViteArte.
Tiraje: 1,000 ejemplares.
Fecha de impresión: Septiembre de 2013.

Contenido / Summary

Presentación 3

***Artículos originales*:**

El potencial de las personas mayores en conjunción con las TIC 5
[*The Potential of Older People in Conjunction with* ICT]
Susana Agudo-Prado, Javier Fombona-Cadavieco y María Ángeles Pascual-Sevillano

Aspectos subjetivos de la calidad de vida en personas mayores 15
[*Subjective Aspects of Quality of Life in Older People*]
Ivonne Yanely Valdez-Mora, María Guadalupe Alejo-Torres, Adriana Marcela Meza-Calleja y Martha Patricia Ortega-Medellín

Propiedades psicométricas de la escala de bienestar psicológico de Ryff en población mexicana 25
[*Psychometric Properties of Ryff´s Scale of Psychological Well-being in a Mexican Population*]
Mayra Areli Medina-Calvillo, Claudia Yunuen Gutiérrez-Hernández y Ferran Padrós-Blázquez

Transversalidad de las habilidades de inglés en estudiantes de Psicología de la Universidad Veracruzana 31
[*Cross-Curricular Value of English Skills in Psychology Students from Universidad Veracruzana*]
Jacqueline Herrera-Villa, Alma Gloria Vallejo-Casarín y Sabine Regina Pfleger-Biering

Depresión y pensamiento constructivo en estudiantes universitarios 39
[*Depression and Constructive Thinking Among College Students*]
Rocio Tron-Álvarez, Ofelia Contreras-Gutiérrez y Margarita Chávez-Becerra

Violencia en el noviazgo de adolescentes mexicanos: Una revisión 49
[*Dating Violence in Mexicans Teenagers: A Review*]
José Luis Rojas-Solís

Tutoría, constructivismo social y fracaso escolar 59
[*Tutoring, Social Constructivism and School Failure*]
Baudelio Lara-García, Aarón González Palacios, Fabiola Macías-Espinoza y Ma. de los Dolores Valadez-Sierra

Diseño e implementación de una estrategia pedagógica para el desarrollo de la comprensión lectora dirigido a estudiantes de quinto grado de básica primaria utilizando software en línea 65
[*Design and Implementation of a Pedagogical Strategy for the Development of Reading Comprehension for Students of Fifth Grade Elementary School Using Online Software*]
Andrés Fernando Cuéllar-Cardona

Estrategia de aprendizaje mediante el uso de una herramienta web 2.0, para el aprendizaje de las matemáticas en estudiantes universitarios de primer semestre de la Institución Universitaria Tecnológica de Comfacauca 75
[*Learning Strategy by Using a Web 2.0 Tool for Learning Mathematics in First-Semester College Students of the Technological University Institution of Comfacauca*]
Mauricio Andrés Mosquera-Ríos

La experiencia pedagógica cubana, ¿una influencia heredada de Makarenko? 83
[*The Cuban Educational Experience, ¿An Inherited Influence from Makarenko?*]
Alexis Lorenzo Ruiz y Xóchil Virginia Taylor-Flores

Normas para la recepción de colaboraciones en la *Revista de Educación y Desarrollo* 93

Presentación

En esta edición, contamos con la participación de dos trabajos provenientes de España, otros tantos de Colombia y uno de Cuba. Desde España, Agudo-Prado y colaboradores presentan una investigación que indaga sobre las opiniones y reflexiones de las personas mayores usuarias de las Tecnologías de la Información y la Comunicación acerca de la inclusión digital entre este segmento de la población. Los resultados nos ofrecen pistas para construir entre todos una sociedad más justa para todas las edades.

En el mismo tenor y con la misma población objetivo, Valdez-Mora y cols. analizan la percepción de las personas mayores sobre su calidad de vida a la par que realizan un diagnóstico de sus condiciones materiales a fin de caracterizar los aspectos subjetivos, esto es, los significados, que las personas se construyen sobre ella.

Por su parte, Medina, Gutiérrez y Ferran Padrós estudian las propiedades psicométricas de la versión de Van Dierendonck de la escala de bienestar psicológico propuesta por Carol Ryff en población mexicana. También evalúan las posibles relaciones entre la escala de bienestar psicológico y escalas de satisfacción con la vida, depresión clínica y niveles de afecto positivo y negativo. Los datos empíricos indican que la escala de bienestar psicológico presenta una validez y confiabilidad satisfactorias.

Herrera, Vallejo y Pfleger presentan los resultados de su estudio sobre la transversalidad de los conocimientos adquiridos por estudiantes de Psicología en cuatro habilidades de inglés, después de haber cursado las dos experiencias obligatorias de este idioma que exige su programa de estudios. Se observaron avances significativos en todas las habilidades de inglés después de cada experiencia educativa; sin embargo, esto no les permitió aún utilizar el inglés como una herramienta académica en su área de estudio.

Tron, Contreras y Chávez describen y analizan la posible relación entre pensamiento constructivo y depresión en estudiantes universitarios empleando el Inventario de Depresión de Beck y el Cuestionario de Pensamiento Constructivo para Estudiantes Universitarios. Sus resultados generales sugieren que el pensamiento constructivo influye en los estados emocionales, tanto positivos como negativos; en este último caso se considera un posible factor de incidencia en la depresión.

Rojas-Solís presenta una revisión sobre algunas tendencias teóricas y metodológicas en las investigaciones realizadas en la última década sobre el tema de la violencia en el noviazgo de adolescentes mexicanos. Sus conclusiones abogan por el estudio de la violencia en el noviazgo de adolescentes como un fenómeno con naturaleza propia y distinta de las parejas adultas. Se enfatiza la importancia de seguir ampliando la evaluación de la violencia cometida y sufrida por los dos sexos además de la realización de estudios diádicos, hasta aho-

ra inexistentes en la literatura mexicana, que puedan proveer más información sobre este tema.

Lara, González-Palacios, Macías y Valadez presentan un ensayo en el que se analiza una propuesta de tutoría, las implicaciones teóricas de la acción tutorial y las experiencias de atención al fracaso desde la acción tutorial. Se intentan compaginar los planteamientos teóricos del constructivismo social, particularmente los conceptos de desarrollo, zona de desarrollo próximo y mediación con la propuesta mencionada.

Desde Colombia incluimos dos trabajos. En el primero, Cuéllar-Cardona propone una estrategia pedagógica para el desarrollo de la comprensión lectora soportada en software en línea. En el segundo, Mosquera-Ríos describe el proceso y los resultados de la implementación de una estrategia de aprendizaje basada en la aplicación de una herramienta web 2.0 para mejorar el aprendizaje de las matemáticas en estudiantes universitarios con el fin de remediar los vacíos de desempeño en esta área.

En un trabajo en el que participan dos investigadores, una de México y otro de Cuba, Ruiz y Taylor-Flores analizan y rescatan la importancia del pensamiento pedagógico de Anton Makarenko y su eventual influencia y vigencia en la educación cubana actual.

La portada es B*ecoming a stranger* (2013, Arcilla, 21x20x14) de la autoría de Javier M. Rodríguez (Guadalajara, México, 1980), cortesía del artista y de la Galería Curro & Poncho.

El potencial de las personas mayores en conjunción con las TIC

Susana Agudo-Prado,[1]
Javier Fombona-Cadavieco,[2] María Ángeles Pascual-Sevillano[3]

Resumen

Las personas mayores son un grupo social heterogéneo con un creciente peso poblacional. Por ello, es necesario un plan de atención a la diversidad no sólo para responder a las necesidades y demandas de las personas mayores sino también para aprovechar su potencial en la sociedad. Con ellos se favorecerá el reconocimiento de las personas mayores como miembros integrantes de la sociedad y se promoverá la participación. En la presente investigación se parte de las opiniones y reflexiones de las personas mayores usuarias de las TIC para potenciar la inclusión digital entre este colectivo. Los resultados nos ofrecen pistas para construir entre todos una sociedad más justa para todas las edades.

Descriptores: TIC, Personas mayores, Sociedad de la información, Aprendizaje.

The Potential of Older People in Conjunction with ICT

Abstract

Older people are a heterogeneous social group that has a very significant weight in population. Therefore it is necessary to plan for diversity not only to meet the needs and demands of older people but also to take advantage of their potential in current society. This should favors the recognition of older people as members of society and promote participation. This study is based on opinions and thoughts from the elderly users of ICTs in order to foster digital inclusion among this group. They offer us the clues for building, all together, a society of information and communication fair and equal for all ages.

Keywords: ICT, Elderly people, Information society, Learning.

Artículo recibido el 25/08/2013
Aceptado el 23/09/2013
Declarado sin conflicto de interés

1 Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo, España agudosusana@uniovi.es
2 Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo, España. fombona@uniovi.es
3 Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo, España. pascual@uniovi.es

Introducción

El envejecimiento de las sociedades occidentales y especialmente de la población española es un hecho constatado, cada día hay más personas mayores y su trascendencia social se incrementa en todos los niveles. De acuerdo al informe L*as personas mayores en* E*spaña* 2006, el número de personas de 65 años y más era aproximadamente de 7,3 millones, lo que representa el 16.6% de la población. Las previsiones de Naciones Unidas estiman que, en el año 2050, España será el país con más personas viejas del mundo con más de 16 millones de personas mayores, es decir, más de un 30% del total. En concreto, la región de Asturias tiene la tasa de natalidad más baja del mundo, la población más envejecida de España, y en algunos concejos la más envejecida de Europa. Este fenómeno prolongado y silencioso que modifica la organización de la población supone una transformación social y presenta importantes desafíos para los gobiernos, entre los que se encuentra saber aprovechar este potencial.

Todas las personas, independientemente de su edad, deberían permanecer integradas en la comunidad en la que viven. Entender la vejez como una etapa más de la vida propicia un concepto positivo del envejecimiento, configurándolo como una etapa más de desarrollo personal y social; una etapa más de la vida, es decir, "envejecimiento activo" que la OMS entiende como un proceso por el cual se optimizan las oportunidades de bienestar físico, social y mental durante toda la vida con el objetivo de ampliar la esperanza de vida saludable, la productividad y la calidad de vida en la vejez.

La educación incrementa las posibilidades de ocio y mejora la capacidad de aprender, de comunicarnos, de pensar, es decir, las posibilidades de satisfacción vital. Y no sólo eso, sino que se presenta como un factor determinante y vinculado con una vida más larga. Schneider (2003) sostiene que algunos estudios realizados en Alemania han mostrado que las personas con mayor nivel de educación están menos expuestas a la depresión, se enfrentan mejor con eventos de la vida y muestran niveles de salud más elevados que aquéllas con niveles de educación formal más bajos. Se observa, así, que el nivel de educación formal está relacionado de manera positiva con la esperanza de vida, incluso en mayor medida que pueda estarlo con la clase social o los ingresos económicos. En definitiva, se defiende que la educación es un factor clave en el envejecimiento activo y exitoso. Triadó y Villar (2008:33) apoyan esta postura indicando que un elevado estatus social y educacional, la implicación del individuo en actividades diversas y la presencia de intereses intelectuales durante toda la vida se relacionan significativamente con un rendimiento óptimo desde el punto de vista intelectual. Uno de los investigadores más reconocidos en el estudio de las capacidades mentales en la vejez, el psicólogo K. Warner Schaie (2005), demuestra cómo el hecho de llevar una vida intelectualmente estimulante contribuye a que el rendimiento intelectual se mantenga prácticamente intacto hasta edades avanzadas. Esto es, las capacidades intelectuales se mantendrán si habitualmente las hemos practicado en nuestra vida diaria. Por el contrario, aquellas capacidades y habilidades mentales que no usamos, se oxidan y tienen a perderse.

Por ello, se justifica que la educación a lo largo de la vida sea una idea en continuo auge, en la que se replantea el papel esencial en la preparación de las personas, convirtiéndose el aprendizaje en una necesidad y motivo de satisfacción. En palabras de García Mínguez (1998) la curiosidad y el deseo de aprender no tienen límites de edad y la educación ha representado una dimensión decisiva en la vida humana y no tiene por qué ser menos en el último tramo de la escalera existencial. La actividad de formación en sí misma puede ser disfrutada como una auténtica experiencia de ocio y de satisfacción.

El potencial de las TIC en las personas mayores

El reconocimiento del derecho a la educación y el derecho a aprender durante toda la vida es más que nunca una necesidad en la llamada Sociedad del Conocimiento; es el derecho a leer y escribir, a indagar y a analizar, a tener acceso a determinados recursos, como son, entre otros, los tecnológicos. De hecho, la expansión de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) conlleva nuevos peligros de exclusión social para algunos grupos sociales, entre los que se encuentran las personas mayores. Así, en la investigación se pretende analizar el estado de la situación sobre el uso de las TIC entre los mayores y propiciar que todas las personas, mayores o no, que así lo decidan, puedan usarlas.

Muchas personas mayores no tuvieron la oportunidad cultural y educativa de la que gozamos hoy; facilitarles esta oportunidad es ayudarles en la adaptación a las nuevas situaciones sociales que les toca vi-

vir, por ejemplo, a la incorporación masiva de las TIC en la sociedad. La educación es una nueva dimensión a valorar; la Organización de las Naciones Unidas, al abordar el envejecimiento, subraya que la educación es fundamental. La recomendación 32 dice que se deben establecer programas de educación en los que las personas mayores sean maestros transmisores de conocimiento, cultura y valores, permitiendo así que el potencial de los mayores sea un beneficio para todos/as. La recomendación siguiente insiste en el derecho de estas personas a seguir educándose de forma permanente mediante programas específicos adecuados a sus características. Diversos autores hacen hincapié en la importancia de afrontar esta etapa con la perspectiva de emprender nuevos aprendizajes favoreciendo que este período de la vida esté lleno de ilusiones y no como un punto y final.

Poca tradición existe en la educación de las personas mayores, dado que la educación se vino relacionando con las primeras etapas de la vida; aunque "los beneficios se muestran en un aumento de la capacidad para la resolución de problemas de la vida diaria, en el sentido que la persona asume un modo más racional de enfrentarse a la realidad" (Martín y Requejo, 2005:46). En relación con esto, García Mínguez (2004:22) apunta que algunos de los males que aquejan a los ciudadanos entrados en años se deben a la falta de formación y al escaso repertorio de recursos mentales que impide una vida más gratificante.

Gracias a los aportes científicos, la legislación y la política social, se está produciendo un cambio de imagen de las personas mayores, convirtiéndose la educación de los mayores en uno de los ámbitos emergentes de la Pedagogía Social. Aunque todavía quedan muchas cuestiones por determinar: qué se educa, métodos didácticos, modelos de intervención, etc., ya que es necesario buscar métodos seleccionados y específicos para las personas mayores, puesto que su proceso de enseñanza-aprendizaje es diferente al de niños y jóvenes. Pero, al menos se comienza a contemplar la educación en personas mayores como una modalidad más para adquirir un conocimiento dinámico de la sociedad, de los demás y de sí mismo.

Teniendo en cuenta las características de la sociedad actual y el emergente grupo social de personas mayores prejubiladas y jubiladas que se encuentran en plenitud de facultades físicas y mentales y con las necesidades básicas cubiertas (a nivel fisiológico, en relación a la seguridad y a nivel de pertenencia), las TIC pueden favorecer mayores niveles de autonomía personal y enriquecimiento al igual que evitar el distanciamiento gradual y progresivo y disminuir la dependencia mediante el desarrollo de nuevos papeles y funciones sociales, como los que se derivan de la participación social, cultural o educativa.

Existen tantas formas de envejecer, de ser mayores, como número de personas. Las personas mayores no deben ser excluidas de las actividades normales de la vida o tratadas de diferente modo por un tema de edad. Cada día es más frecuente que las personas mayores estén llenas de vitalidad y tengan expectativas de vida incompatibles con la pasividad y la soledad. El crecimiento del nivel educativo de la población, las legislaciones laborales, la implantación de las TIC en los diferentes ámbitos de la vida, favorecen el desarrollo de nuevos estilos de vida.

Una sociedad en cambio continuo (en términos científicos, tecnológicos, políticos, sociales, económicos) presenta aspectos positivos que incitan a la innovación, la creación y el dinamismo, pero también, presenta aspectos negativos como la desigualdad (brecha digital). Una de las características más definitorias del actual momento histórico por el que atravesamos, es denominado Sociedad de la Información (Trejo, 2001). Esta brecha digital impide un acceso y uso eficiente de las TIC entre las personas mayores, considerados ciudadanos con necesidades especiales en la Sociedad Informacional (*Plan Avanza*). La persona o el grupo social que no se adapte o busque nuevas formas y modos de comprender y/o de actuar puede quedar excluido de lo que esa Sociedad Informacional significa (Castells, 1977). Las personas mayores son consideradas un colectivo en riesgo de exclusión digital y, por extensión, informacional. A pesar de que este colectivo ha experimentado un cambio social y demográfico de enormes proporciones, lo cierto es que son uno de los grupos con menos posibilidades o con más obstáculos para acceder y usar las TIC (Millward, 2003).

Las TIC nos ofrecen posibilidades de comunicación, formación y posibilitan el desarrollo de nuevas habilidades y formas de construcción del conocimiento que antes eran desconocidas y que nos plantean nuevos desafíos sociales, independientemente de la edad que se tenga. Por ello, facilitar el acceso y uso de las TIC es el objetivo de muchos programas educativos y sociales que pretenden garantizar y favorecer la inclusión e integración de las personas mayores en la Sociedad de la Información y Comunicación.

Se ha dicho muchas veces que el ciudadano del futuro tendrá que estar alfabetizado no sólo en el do-

minio lector-escritor, sino también para interaccionar y comunicarse con las nuevas tecnologías pues serán las herramientas básicas del intercambio de información en el siglo XXI (Cabero, 2004:11). Algunos investigadores llegan a afirmar que, dentro de unos años, las personas que no tengan adquiridas las competencias básicas en el uso de las TIC y, en concreto, quienes no sepan leer a través de las fuentes de información digitales, escribir con los editores informáticos y comunicarse a través de los canales telemáticos se encontrarán en situación de exclusión en la sociedad digital. Atrás quedó el tiempo en que la adquisición de conocimientos y destrezas en una etapa de la vida permitían desenvolverse a lo largo de toda una vida social y laboral.

En 2007 la Unión Europea adoptó el Plan de Acción "Envejecer bien en la Sociedad de la Información" que incluye propuestas de trabajo para responder a las necesidades del creciente envejecimiento de la población europea (se calcula que para el año 2020, el 25% de la ciudadanía europea tendrá más de 65 años). Se pretende mejorar la calidad de vida de los mayores y ayudarles a permanecer independientes y activos durante su etapa de jubilación.

Cada día más personas mayores enfocan su proceso de envejecimiento con una actitud distinta a la de generaciones pasadas, siendo partícipes de los cambios y adaptándose a ellos. Para poder explicar esto, se parte del supuesto de que las personas mayores han pasado por una transición socio demográfica (vida autónoma personal en óptimas condiciones) y económica material (bienestar relativo y provisión creciente de servicios y bienes públicos), y ahora estaríamos ante el reto de una "transición socio cultural", que permitirá más adelante una mayor presencia de las personas mayores en la sociedad (IMSERSO, 1997).

Una visión, abierta y plural, ayuda a una actitud de aprendizaje constante que facilita y propicia que las personas mayores hagan uso de las TIC como un recurso más. Para ello, es necesario motivarles a hacerlo y propiciar acciones formativas encaminadas a la adquisición de habilidades para su uso.

En este contexto, los objetivos de la investigación se centran en determinar cómo influyen las variables relacionadas con el género, la edad, el estado civil, el lugar de residencia y/o los estudios en el acceso y uso de las TIC. También se pretende detectar los factores que pueden facilitar o dificultar el acceso y uso de las TIC entre el colectivo de personas mayores, y conocer la valoración que los mayores hacen de las TIC.

Método

El enfoque metodológico utilizado fue de tipo cuantitativo enriqueciéndose con aportaciones de tipo cualitativo a través de los grupos de discusión. Se contrastaron los datos mediante estudios descriptivos y correlacionales, con el fin de tratar los objetivos de investigación. Los objetivos propuestos en la investigación y la forma de llevarla a cabo (metodología) nos llevan a adoptar la postura de optar por la diversidad y complementariedad paradigmática, dada la naturaleza del fenómeno objeto de estudio, aún por explorar, cambiante y dinámico. Los participantes en el estudio han sido 215 personas mayores usuarios de las TIC de la región Asturias, al norte de España.

Teniendo en cuenta que se da una complementariedad metodológica la investigación se apoya en dos instrumentos para la recogida de información. Un instrumento específico diseñado para obtener la información necesaria para alcanzar los objetivos de investigación propuestos: La *encuesta* orientada a la obtención de información relativa a cuestiones relacionadas con las características de las personas mayores usuarias de las TIC (datos socio-demográfico y personales) y su valoración de las mismas; y los *grupos de discusión* que complementan, contrastan y enriquecen los datos extraídos en la encuesta.

Para el análisis de datos cuantitativo se ha utilizado la herramienta de tratamiento de datos y análisis estadístico SPSS (versión 12.0). El estudio se llevó a cabo fundamentalmente entre dos variables (bivariables), aplicando las pruebas de decisión estadística: prueba de Chi-cuadrado de Pearson, coeficiente de fi, coeficiente correlación de Pearson, coeficiente Lambda de Goodman y mediante el análisis factorial de la varianza (ANOVA).

Resultados

Los datos indican que las personas mayores consideran que la población mayor, en general, sienten curiosidad por las TIC (78,4%) con independencia de la edad que se tenga y el género al que pertenezcan (así lo constata la prueba X^2, [X^2 (8) = 7.571, p > .05]). Se pueden apreciar los resultados más detallados del análisis realizado en el Gráfico 1.

Se aprecia que las mujeres presentan un porcentaje algo más elevado que los hombres a la hora de expresar su opinión positiva en torno a la cuestión planteada. Llama la atención que la respuesta a esta

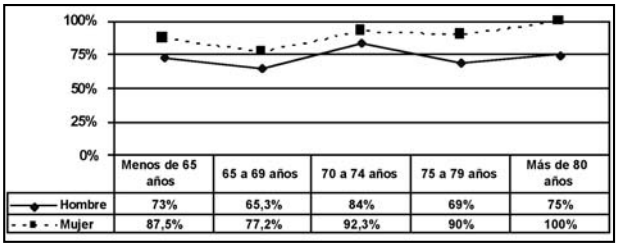


Gráfico 1. Personas mayores (por edad y género) que sienten curiosidad por las TIC

cuestión está relacionada con el estado civil, así lo indican los resultados de la prueba Chi-cuadrado con un $p < .05$ ($p = .001$). Las personas mayores separadas o divorciadas son las que dan menos respuestas positivas (34,8%). En relación con el género no se encuentran diferencias significativas (Gráfico 2).

El nivel de estudios, por su parte, también se presenta como una variable dependiente. La prueba Chi-cuadrado [X^2 (12) = 30.043, $p < .05$] así lo constata. Se observa una progresión en los resultados, las personas mayores sin estudios y con estudios primarios destacan frente a las que poseen estudios secundarios, formación profesional o estudios universitarios, al opinar que otras personas mayores sienten curiosidad por las TIC (Gráfico 3).

Siguiendo con el análisis estadístico de los datos socio-demográficos y personales se encuentra otra relación asociativa con respecto a la forma de convivencia. En los resultados de la prueba Chi-cuadrado [X^2 (2) = 11.026, $p < .05$] se aprecia que existe una relación entre la vivir solo o acompañado y la opinión que se recoge de la cuestión planteada sobre la curiosidad de otros mayores hacia las TIC.

Relacionando estos resultados con el género, se encuentra una asociación significativa con el sexo masculino [X^2 (2) = 11.569, $p < .05$] ($p = .003$). Los hombres mayores que viven solos destacan por tener el menor porcentaje de respuestas afirmativas (54,4%) frente a los hombres mayores que viven acompañados (75,2%).

Se aborda y se habla, en los grupos de discusión,

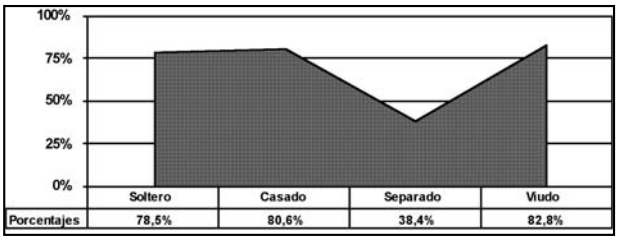


Gráfico 2. Personas mayores (por estado civil) que sienten curiosidad por las TIC

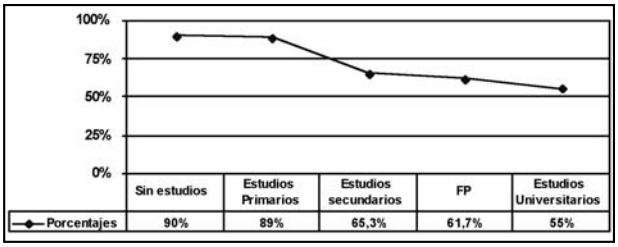


Gráfico 3. Personas mayores (por estudios) que sienten curiosidad por las TIC

de la distancia que separa a los que tienen acceso y hacen uso de las TIC y de los que no tienen la posibilidad de acceder y utilizar dichas tecnologías. Dos son los factores que condicionan la baja repercusión que, inicialmente, tienen las TIC entre los mayores: falta de interés y las propias limitaciones (físicas, psíquicas, formativas, culturales…). Mencionan:

> "El estilo de vida puede influir […]". (M)
>
> "[…] indudablemente hay algo de educación […] yo pienso una cosa, que hay la inteligencia natural y la inteligencia luego educativa, la que vivimos. Uno tiene que nacer con ciertas inclinaciones". (M)
>
> "Porque se limitan a ser amas de casa y a asomarse a la ventana a ver si pasa el uno o el otro y no tienen inquietudes de aprender". (M)
>
> "Yo creo que es la actitud de la gente, porque hay gente que tiene un nivel cultural muy grande y no quiere saber nada de esto y hay gente que tiene un nivel cultural bajo y saben la leche […] y después facilidades todo el mundo las tiene […] eso depende de cada uno y del interés de cada uno". (H)

La información presentada muestra que, según las personas mayores que utilizan las TIC, el estilo de vida, la actitud, la educación y la manera de pensar son factores determinantes en la elección de la actividad de cómputo teniendo la edad sólo una función referencial. Todo esto provoca que no estén aprovechando o no puedan aprovechar las bonanzas que aportan las TIC (Cullen, 2001). Para completar esta visión, se indaga acerca de los motivos o razones que para no hacer uso de las TIC. Los resultados se presentan en la Gráfica 4.

Les conceden importancia a la edad: "son mayores para aprender"; se infravalora esta etapa de la vida: "falta de interés"; y se destaca la actitud conservadora: "temor a lo desconocido", cuestiones muy relacionadas con algunos de los mitos que prevalecen en la sociedad actual sobre las personas mayo-

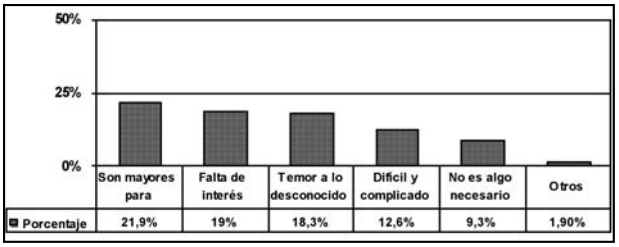


Gráfico 4. Razones por las que otros mayores no se acercan y utilizan las TIC

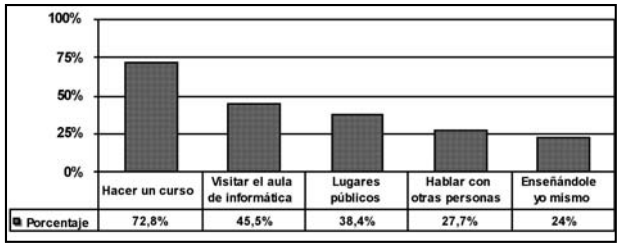


Gráfico 5. Diferentes maneras de animar a las personas mayores a utilizar las TIC

res y que ellos mismos utilizan para identificar a otros mayores.

Los porcentajes más bajos se registran en las opciones es "difícil y complicado" y "no es algo necesario", cuestiones relacionadas de manera más intima con lo que en sí conlleva el acercamiento y el aprendizaje de las TIC. Como se señala en la *Evaluación sobre el Programa de Personas Mayores de la Obra Social Fundación la Caixa* (Amorós, 2006:183) aún prevalece el mito de que el aprendizaje y el manejo de las TIC es algo muy difícil, junto con la percepción (errónea y sesgada en muchos casos) de que, conforme avanza la actividad, algunos usuarios muestran signos de agotamiento y la abandonan. Del mismo modo, lo corroboran las juntas de gobierno de los Centros Sociales de Personas Mayores cuando afirman que los principales temores o razones para no participar o participar poco en las actividades de cómputo son tres: miedo y vergüenza, aburrimiento e insatisfacción, y la falta de un espacio donde aplicar estos conocimientos (Agudo y Pascual, 2008).

Resulta interesante conocer en mayor profundidad estas cuestiones por lo que se analizan más detenidamente estos datos. Para comprobar la posible relación entre no sentirse atraídos por las TIC y el género se aplica para cada uno de los ítems la prueba X^2, encontrándose que no existe asociación significativa entre ambas variables. Los resultados así lo indican: son mayores para aprender a manejarlo según el género: [X^2 (1) = .533, p > .05] (p = .466). No es algo necesario: [X^2 (1) = 2.964, p > .05] (p = .085). Temor a lo desconocido: [X^2 (1) = 1.778, p > .05] (p = .182). Falta de interés: [X^2 (1) = 1.138, p > .05] (p = .286). Es difícil y complicado de manejar [X^2 (1) = 1.393, p > .05] (p = .238). Falta de información sobre sus posibilidades [X^2 (1) = .242, p > .05] (p = .623).

De acuerdo con los rangos de edad establecidos se analizan posibles relaciones en función de las razones citadas, sin existir asociaciones significativas. Tampoco se dan relaciones con el estado civil, nivel de estudios, forma de convivencia o lugar de residencia.

Tener acceso a las TIC se hace entonces importante (y así, lo expresan directores de los CSPM, técnicos y los propios mayores), pero cómo implicar a los mayores en iniciativas para el acceso y el uso de las TIC. Esta cuestión se plantea a las propias personas mayores usuarias de las TIC con el fin de hacerlas participes de los cambios que acontecen en la sociedad y cómo enfrentarse a ellos: ¿Cómo animaría a una persona mayor a acercarse, conocer y usar las TIC?

Las personas mayores usuarias de las TIC consideran que la mejor forma de acercarse, conocer y usar las TIC es formándose en su correcto uso (72,8%). El elemento educativo junto con la disposición de la infraestructura: visitar el aula de cómputo (45,5%) son los dos factores fundamentales que favorecen el acceso a las TIC (Gráfico 5).

Estos datos permiten seguir profundizando, por lo que se procede a un análisis más exhaustivo. En relación con el género, a través de la prueba Chi-cuadrado se obtiene un p > .05, lo que evidencia que no existe asociación significativa entre el género y las formas de animar a otra persona mayor en el uso de las TIC. En concreto, para la opción más promulgada: "le propondría que hiciera un curso de iniciación al cómputo", el coeficiente de Lambda Goodman es de 0.000 (sin ninguna relación lineal) y los resultados (Tabla 1) de la prueba Chi-cuadrado para "formación y género" son de .912 con gl 1 y Sig. .339. Los porcentajes son semejantes sin diferencias significativas según el género (hombres 70.4%, mujeres 76.4%).

Tabla 1. Tabla de contingencias "Animaría a otra persona mayor a acceder a las TIC realizando un curso de informática" y "género"

Le propondría hacer un curso de informática	Género	
	Hombre	Mujer
Sí	86	68
No	36	21
Total	122	89

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Tabla de frecuencias edad – animar a realizar un curso de informática para acercarse a las TIC (Prueba de Pearson para las variables Edad – animar a realizar un curso de informática, Chi-cuadrado 3.573, gl 4, Sig .567)

Edad	Hacer un curso	
	Sí	No
Menos de 65 años	72	20
De 65 a 69 años	33	16
De 70 a 74 años	29	10
De 75 a 80 años	15	9
Más de 80 años	4	2
Total	153	57

La edad es otra de las variables analizadas con detalle, en este caso, y al igual que el género, se presenta como independiente de la forma de animar a otras personas a utilizar las TIC. Los datos generales lo confirman y en el caso particular que se viene exponiendo, "le propondría que hiciera un curso de iniciación a la informática", queda corroborado tanto por el coeficiente de correlación de Pearson con un valor de .097 como por los resultados de la prueba Chi cuadrado (ver Tabla 2).

Respecto a la relación que guarda esta opción "animar a otros mayores a acercarse a las TIC mediante la formación" con las variables edad y género, se presenta en el Gráfico 6.

Los resultados muestran que las diferencias no son significativas por edad y sexo, tan sólo en el rango de edad de los 75 a los 79 años y más de 80 años se aprecia una diferencia por género, es decir, entre hombres y mujeres. Las mujeres que en rangos anteriores de edad (de los 65 a los 74 años) presentaban porcentajes mayores a la hora de decantarse por esta opción, bajan por debajo del porcentaje de los hombres a partir de los 75 años.

El nivel de estudios tampoco presenta asociación significativa con la opción u opciones elegidas para acercar las TIC a otras personas mayores. En el caso concreto que se viene analizando a través de las estadísticas "animar a realizar un curso de informática para acercarse a las TIC", los resultados *Chi-cuadrado* con un valor de $p > .05$ así lo indican.

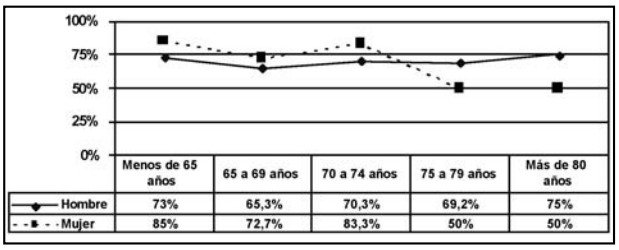


Gráfico 6. Personas mayores según género y edad que animarían a otros mayores a acercarse a las TIC realizando un curso de informática

En el Gráfico 7 se aprecia que no se dan asociaciones significativas desde un punto de vista estadístico, sólo en el nivel de estudios más alto (universitario) y más bajo (sin estudios) se observa un cruce según el género, siendo más pronunciado e interesante de remarcar, el que hace referencia a los mayores con estudios superiores. En este caso, los hombres (100%) animan a otras personas mayores a acceder a las TIC a través de la formación frente a las mujeres con un porcentaje más bajo (50%).

Asimismo, llama la atención que los mayores que disponen de recursos de cómputo para su uso particular son los que más se animan a enseñar a otros mayores a cómo utilizar las TIC (y corresponde con los mayores que poseen estudios superiores). La prueba Chi-cuadrado así lo verifica: [X^2 (1) = .3.884, $p < .05$] sin diferencias significativas según el género (hombres 28.9% y mujeres 24.5%).

El 58,2% de las personas mayores usuarias de las TIC nunca ha enseñado el uso de las tecnologías (ordenador, móvil, impresora, etc.) a otras personas (jóvenes o mayores), frente al 41.8% que sí lo ha hecho. Indagando en estos datos se llega a afirmar que no existe asociación significativa entre el género y el hecho de enseñar el uso de las TIC a otras personas (jóvenes o mayores). Esta afirmación también la constata el coeficiente Lambda de Goodman con un valor de .000.

Tampoco se da una asociación significativa respecto a la edad; así lo corroboran los resultados del análisis de varianza de un factor (ANOVA) y de la prueba Chi-cuadrado [X^2 (4) = 2.193, $p > .05$], el estado civil [X^2 (3) = 7.364, $p > .05$], la forma de convivencia [X^2 (1) = 2.794, $p > .05$] o el lugar de residencia [X^2 (2) = .238, $p > .05$]. En este último ca-

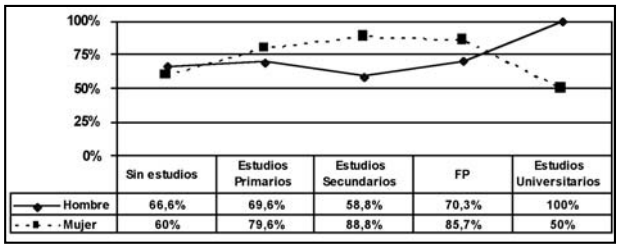


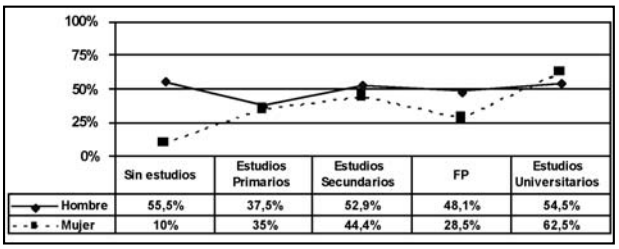
Gráfico 7. Personas mayores según género y nivel de estudios que animarían a otros mayores a acercarse a las TIC realizando un curso de informática

so, el coeficiente de correlación de Pearson con un valor de R = 0.002 indica, por su gran proximidad a cero, que no hay ninguna relación entre ambas variables.

Respecto a la asociación entre el nivel de estudios y la acción de enseñar el uso de las TIC a otras personas (Gráfico 8), se observó que son los mayores con estudios universitarios los que destacan en la enseñanza a otras personas. Además destaca el sexo femenino con el porcentaje más bajo en las mujeres sin estudios (10%) y el más alto en las mujeres con estudios universitarios (62,5%). Estos datos confirman que las personas mayores (en especial, las mujeres) con cierta formación académica son una fuerza social emergente.

Con el fin de profundizar en las características de las personas mayores usuarias de las TIC que han enseñado a otras personas el uso de las mismas, se plantea la cuestión: ¿Dónde se ha realizado esa enseñanza voluntaria a otras personas? El 65,6% ha enseñado a otras personas en el aula de informática del Centro Social de Personas Mayores donde existe un aula de informática, lo que convierte este espacio, no sólo en un lugar de formación sino también de encuentro, relación y convivencia.

Respecto a la edad, los resultados de la prueba Chi-cuadrado [X^2 (4) = 10.009, $p < .05$] muestran que se presenta como una variable dependiente del hecho de enseñar o no enseñar a otras personas el uso de las TIC en el aula de informática del CSPM. Así, lo verifica el coeficiente de fi = .330, resultando positiva y significativa la relación. Las personas mayores de más edad son las que en mayor proporción realizan esta labor. A partir de los 70 años se da un aumento considerable entre las personas mayores que enseñan a otros mayores en el aula de informática del CSPM el uso de las TIC. Este hallazgo rompe con el mito de que las personas mayores de edad avanzada son dependientes y no aportan valor a la sociedad.



	Sin estudios	Estudios Primarios	Estudios Secundarios	FP	Estudios Universitarios
Hombre	55,5%	37,5%	52,9%	48,1%	54,5%
Mujer	10%	35%	44,4%	28,5%	62,5%

Gráfico 8. Personas mayores usuarias de las TIC que han enseñando a otras personas

Conclusiones

Con el este estudio se pone de relieve la amplia heterogeneidad que se da entre las personas mayores, entendido el envejecimiento como un fenómeno multidimensional en el que no sólo juegan un papel importante la dimensión física, psicológica, social y espiritual sino también las diferencias en el modo de entender y vivir la vejez, ya que nuestra forma de responder ante la vida también es determinante en esta etapa de vida. Ello nos indica que es necesario atender a la diversidad no sólo para responder a las necesidades y demandas de las personas mayores sino también para aprovechar su potencial en la sociedad, favoreciendo el reconocimiento de las personas mayores como miembros integrantes de la sociedad y promoviendo la participación de ellos. En este sentido, las personas mayores usuarias de las TIC consideran que la población mayor, en general, siente curiosidad por las Tecnologías de la Información y Comunicación (78,4%). Esta opinión está determinada por el estado civil, el nivel de estudios y la forma de convivencia. Las personas mayores separadas o divorciadas son las que menos respuestas positivas emiten (34,8%), al igual que las que viven solas (especialmente, los hombres mayores). Por el contrario, son las personas mayores sin estudios y con estudios primarios frente a las que poseen estudios secundarios, formación profesional o universitarios, las que destacan al opinar que la población mayor siente curiosidad por las TIC.

Para completar esta visión, se indaga sobre la percepción que estos mayores tienen sobre los motivos o razones por los que otras personas mayores no se sientan atraídas por las TIC. Les conceden importancia a la edad "son mayores para aprender" (21,9%), se infravalora esta etapa de la vida "falta de interés" (19%) y se destaca una actitud conservadora "temor a lo desconocido" (18,3 %), cuestiones muy relacionadas con algunos de los mitos que prevalecen en la sociedad actual sobre las personas mayores y que se encuentran tan extendidos que ellos mismos, los utilizan para identificar a otros mayores.

Por otra parte, las personas mayores usuarias de las TIC en el CSPM consideran que la mejor forma de acercarse, conocer y usar las TIC es formándose en el uso de las mismas (72,8%). El elemento educativo junto con la disposición de la infraestructura (visitar el aula de informática, 45,5%) son los dos factores fundamentales que favorecen el acceso a las Tecnologías de la Información y Comunicación.

Llama la atención que las personas mayores que disponen de recursos informáticos para su uso particular son las que más animan a enseñar a otros cómo utilizarlas, tratándose, en gran medida, de los mayores con estudios universitarios y de manera especial de las mujeres (62.5%). Estos datos permiten confirmar que las mujeres mayores con formación académica y nivel educativo son una fuerza social emergente en la sociedad actual.

De las personas mayores que han enseñado a otros mayores el uso de las mismas, el 65.6% lo ha hecho en el aula de informática de un Centro Social de Personas Mayores. Convirtiéndose este espacio, no sólo en lugar de formación sino también de encuentro, relación y convivencia, un espacio que propicia el desarrollo personal, social y comunitario.

La edad se muestra, en este caso, como una variable dependiente del hecho de enseñar o no enseñar a otras personas el uso de las TIC en el aula de informática del CSPM. Las personas de más edad (a partir de los 70 años, y en especial los hombres) son las que en mayor proporción realizan esta labor de voluntariado. Este hallazgo rompe con el mito de que las personas mayores de edad avanzada son dependientes y no aportan valor a la sociedad.

Referencias

AGUDO, S. y PASCUAL, M. (2008). Las TIC en los centros sociales de personas mayores: Nuevas oportunidades, nuevos retos. *Comunicación y Pedagogía*, 226, 28-31.

AGUDO, S., PASCUAL, M. y FOMBONA, J. (2012). Uso de las herramientas digitales entre las personas mayores. *Comunicar*, 39, 193-201.

AMORÓS, P. y otros (2006). *Construyendo futuro. Las personas mayores: una fuerza social emergente*. Alianza: Madrid.

ANNAN, K. (2000). *Día Internacional de las personas de edad*. Centro de Información de las Naciones Unidas para España. Recuperado en: http://www.onu.org/sg/mensajes/2000/1oct2000.htm (07/03/07)

CABERO, J. (2004). "Reflexiones sobre la brecha digital y la educación". En Soto, F. y Rodríguez, J. (coords.) (2004). *Tecnología, educación y diversidad: retos y realidades de inclusión digital*. Consejería de Educación y Cultura. Murcia.

CULLEN, R. (2001). Adressing the Digital Divide. *Online Information Review*, 25 (5), 311-320.

GARCÍA MÍNGUEZ, J. (2000). "El papel de los mayores en el desarrollo comunitario". En Alcalá, Mª E. y Valenzuela, E. (edit.). *El aprendizaje de los mayores ante los retos del nuevo milenio*. Madrid: Dykinson.

IMSERSO (1997). *Participación social de las personas mayores*. Servicios Sociales, Instituto de Migraciones y Servicios Sociales: Madrid.

MARTIN, A.V. y REQUEJO, A. (2005). Fundamentos y propuestas de la educación no formal con personas mayores. *Revista de Educación*, 398, 45-66.

MILLWARD, P. (2003). The Grey Digital Divide: Perception, Exclusion and Barrier of Access to the Internet for Older People. Recuperado en: http://www.firstmonday.org/issues8_7/millward/index.html (07/08/10)

OMS (2002). *Envejecimiento activo: marco político*. OMS: Washington.

SÁNCHEZ, A. (1998). *Un modelo de educación en los mayores: La interactividad*. Dykinson: Madrid.

SHENEIDER, K. (2003). The Significance of Learning for Aging. *Educational Gerontology*, 29, 809-823.

TREJO, R. (2001). Vivir en la sociedad de la información. Orden global y dimensiones locales en el universo digital. CTS+I, núm. 1. Recuperado en: http://www.oei.es/revistactsi/numero1/trejo.htm (07/10/10)

TRIADÓ, C. y VILLAR, F. (1997). Modelos de Envejecimiento y percepción de cambios en una muestra de personas mayores. *Anuario de Psicología*. 73, 105-118.

VILLAR, F. y SOLÉ, C. (2006). "Intervención psicoeducativa con personas mayores". En TRIADÓ, C. y VILLAR, F. (Eds.). *Psicología de la vejez*. Alianza: Madrid.

WARNER, K. (2005). *Developmental Influences on Adult Intelligence: The Seattle Longitudinal Study*. New York: Oxford.

Aspectos subjetivos de la calidad de vida en personas mayores

Ivonne Yanely Valdez-Mora,[1] María Guadalupe Alejo-Torres,[2]
Adriana Marcela Meza-Calleja,[3] Martha Patricia Ortega-Medellín[4]

Resumen

En el presente trabajo se describen y analiza una parte de los resultados del proyecto de investigación "Caleidoscopio migratorio: un diagnóstico de las situaciones migratorias en el Estado de Michoacán, desde distintas perspectivas disciplinarias" perteneciente a la línea de investigación sobre tercera edad, con la finalidad de reconocer las percepciones de las personas mayores sobre su calidad de vida, así como realizar un diagnóstico de las condiciones objetivas (o materiales) de la misma en este grupo de edad. La calidad de vida es un concepto bidimensional que no puede definirse a partir de las condiciones objetivas, sino que para comprenderla es preciso ir más allá y adentrarse en las percepciones y significados que las personas construyen sobre ella. Es así que en este trabajo presentamos los resultados obtenidos en el estudio relacionados a los aspectos subjetivos de la calidad de vida de las personas mayores.

Descriptores: Calidad de vida, Vejez, Percepciones, Aspectos subjetivos y objetivos.

Subjective Aspects of Quality of Life in Older People

Abstract

In this paper we describe and analyze the results of the research project "Kaleidoscope migration: a diagnosis of migratory situations in the State of Michoacán, from different disciplinary perspectives" Line specifically on Aging Research, and is performed with the order to recognize the perceptions of older people about their quality of life as well as a diagnosis of the objective conditions (or materials) of the same in this age group. The quality of life is a two-dimensional concept that cannot be defined from only about the objective conditions, but to understand it, is necessary to go beyond and into the meanings and perceptions of the older people on their quality of life. Thereby, in this paper we present the results obtained about the subjective aspects of the quality of life fo the older people.

Keywords: Quality of Life, Old Age, Perceptions, Subjective and Objective Aspects.

Artículo recibido el 20/05/2013
Aceptado el 21/07/2013
Declarado sin conflicto de interés

1 Pasante de Licenciatura en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. zafiro116@hotmail.com
2 Pasante de Licenciatura en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. guadalupe.a.torres@gmail.com
3 Profesora Investigadora de Tiempo Completo de la Facultad de Psicología. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. adimeza@yahoo.com.mx
4 Profesora de Tiempo Completo del Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo, Departamento de Psicología Básica. Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. patyorte@gmail.com

Introducción

En el presente trabajo se describen y analizan parte de los resultados obtenidos de un estudio con personas mayores que se integra dentro del proyecto de investigación "Caleidoscopio migratorio: un diagnóstico de las situaciones migratorias en el estado de Michoacán, desde distintas perspectivas disciplinarias", un estudio muy amplio que tuvo como objetivo obtener una visión vasta e integrada de la situación migratoria en el estado de Michoacán y examinar los patrones migratorios, el comportamiento demográfico, social, cultural, laboral, educativo, de salud, comunitario, familiar e individual en estos contextos.[1] Dicho proyecto tuvo diversas líneas de investigación, y una de ellas fue la de tercera edad, en la que se tuvo la tarea de explorar las condiciones de salud, socioeconómicas y materiales de vida de los adultos mayores del estado de Michoacán en familias que viven en un contexto de alta y muy alta migración hacia los Estados Unidos, así como también reconocer las percepciones que los adultos mayores construyen sobre su calidad de vida.

Este estudio es relevante por la carencia de información precisa sobre cómo y en qué circunstancias están viviendo los adultos mayores y cómo enfrentan las demandas y necesidades que tienen en la vida diaria.[2] También se carece de información que pueda vincular el fenómeno migratorio con las experiencias de vida de las personas mayores o si se ven beneficiados con esta situación. Por tanto, era importante reconocer el impacto que tiene la migración hacia los Estados Unidos en los municipios y, sobre todo, identificar en qué condiciones viven los familiares de los migrantes, los que no se van y que se quedan en sus municipios, en su comunidad. Consideramos por ello la necesidad de realizar un estudio exploratorio que permitiera un acercamiento a la calidad de vida de las personas mayores de diversos municipios del estado con el fin de ofrecer la mayor información posible sobre cómo viven la vejez y cómo se perciben tanto en sus condiciones de vida como en esta edad.

El estudio se centró en el concepto de calidad de vida (CV) que se refiere a la satisfacción experimentada por una persona en sus condiciones vitales y la combinación de distintas dimensiones objetivas y subjetivas. En 1994 la Organización Mundial de la Salud (OMS) propuso una definición de consenso de CV, la que se definió como la "percepción personal de un individuo de su situación en la vida, dentro del contexto cultural y de valores en que vive, y en relación con sus objetivos, expectativas, valores e intereses" (citado en Peña, *et al.*, 2009:53-61).

Fernández-Ballesteros y Zamarrón (2007) señalan que existen diferentes aspectos o dimensiones que determinan la calidad de vida de una persona, entre los cuales se encuentran las condiciones socio ambientales y personales. Autores como Abeles, Gift y Ory (1994), señalan también que la CV incluye diferentes dimensiones o componentes que van desde aspectos relacionados con la salud hasta otros relacionados con el ambiente o las condiciones económicas y sociales. Mollenkopf y Walker (2007) sostienen que la CV puede incluir también aspectos macro sociales como micro sociales, objetivos y subjetivos, dependiendo del enfoque y la perspectiva a partir de la cual se defina este concepto.

En el concepto de CV se hace comúnmente referencia a dos dimensiones clave, precisamente la dimensión objetiva y la dimensión subjetiva. La primera refiere a las condiciones materiales y socio ambientales con las que cuenta una determinada persona, tales como la salud, la vivienda, el ingreso, entre otras. La segunda refiere a la manera en cómo las personas perciben y significan tales condiciones. Stewart y King (1994), señalan que la calidad de vida es en sí la evaluación subjetiva que las personas hacen de su situación.

En el presente estudio partimos de considerar que la CV incluye, por lo menos, esta doble dimensión. Considerar tanto los aspectos objetivos como los subjetivos del concepto fue primordial para acercarnos al estudio de las condiciones y experiencias de vida de las personas mayores. Por ello, retomamos la definición de CV de Fernández-Ballesteros (1992 citada por Fernández-Ballesteros y Zamarrón, 2007) que la define como la calidad o mejora de las condiciones de vida de una persona junto a la satisfacción que ésta experimenta y, por último, como la combinación de las condiciones de vida y la satisfacción personal ponderadas por la escala de valores, aspiraciones y expectativas personales.[3]

Consideramos además las particularidades que implica el estudio de la calidad de vida en las personas mayores. Algunos autores como Stewart y King (1994) y Bowling (2007), señalan que el estudio de la calidad de vida en la vejez implica reconocer una serie de dimensiones o componentes que pueden diferir de las condiciones que presentan al respecto personas en otras edades. En esta edad, inciden diver-

sos factores físicos, psicológicos y sociales para que las personas mayores presenten una experiencia diferente en muchos sentidos a otros grupos de edad. Por ejemplo, la predisposición que pueden tener hacia ciertas enfermedades, por el desgaste o la edad en sí, genera una visión diferente sobre la calidad que se tiene, dando mucha mayor importancia a aspectos subjetivos. Deeg (2007), señala que en las personas mayores, por ejemplo, la salud es considerada como una necesidad básica e influye de forma importante en sus percepciones sobre su situación personal. Walker y Mollenkopf (2007) y Bowling (2007) reconocen las diferencias y particularidades de las condiciones de vida de la vejez, que incluyen sus evaluaciones subjetivas; estos son elementos importantes a considerar en su estudio.

La migración fue uno de los ejes importantes del presente estudio, específicamente la migración hacia Estados Unidos. Sobre estas condiciones planteamos nuestros objetivos de investigación. Además, constituye el marco social en el que las personas mayores entrevistadas construyen su experiencia social, donde experimentan determinadas condiciones de vida. Nuestra perspectiva sobre dichas condiciones de migración internacional fue a través del concepto de transnacionalismo[4] que nos permitió ver a la migración internacional más allá del impacto que puede tener a nivel macro social, para situarlo también a nivel micro social, es decir, en los efectos e impactos que puede tener en las experiencias de vida, en las percepciones y significados de las personas que viven en contextos con altos índices migratorios.

Por transnacionalismo entendemos un proceso donde se activan diversas formas de relación a escala social, económico y cultural, entre comunidades e instituciones sociales separadas geográficamente. Como menciona Portes (2004), son relaciones personales de tipo material y simbólico que se establecen y conectan a sociedades a través de las fronteras, las cuales son construidas generalmente "desde abajo", es decir, por parte de las personas comunes que son tanto los migrantes como sus familias y redes establecidas dentro y fuera de las fronteras. Desde esta perspectiva, se parte de la idea de que las relaciones que se establecen entre los migrantes, sus familias y sus redes de apoyo se convierten en transnacionales en la medida en que mantienen lazos y conexiones de tipo material y simbólico entre las fronteras, mismas que pueden ser familiares, de amistad, de intercambio de recursos, de pareja, comunitarias, etc.

Finalmente, el concepto de vejez o envejecimiento es clave para nuestro trabajo. Por envejecimiento comprendemos un proceso continuo de cambios y variaciones biológicas, psicológicas y sociales de una persona relacionados con la edad. El envejecimiento, es un proceso que provoca cambios en las personas y que genera la necesidad de profundizar en aspectos como la salud física y psíquica de las personas mayores, influenciada por cambios físicos, y por la interacción de factores sociales, genéticos, culturales y estilos de vida (Leiton y Ordóñez, 2003, citados en Uribe, 2007).

La vejez implica una relación con diversos sentidos, significados, valores y representaciones construidos a nivel social, es decir, se trata de un constructo tanto personal, como colectivo y social. No se limita a la experiencia relacionada a los cambios físicos o psicológicos que una persona experimenta con la edad sino que incorpora también las percepciones y significados que las personas y los grupos tienen sobre el proceso de envejecimiento. Decimos, pues, que la vejez es una situación (Ramos, 2009).

Esta perspectiva nos permitió dar una importancia mayor a muchos autores a los aspectos sociales y subjetivos del envejecimiento. Por ello, los resultados que ahora presentamos buscan resaltar los aspectos subjetivos de la CV y el envejecimiento.

Una aproximación al estudio

El estudio se realizó desde una metodología mixta, teniendo la metodología cuantitativa como estrategia central. La metodología cualitativa se utilizó para complementar y profundizar en los resultados obtenidos por la primera, proceso que se desarrolló en dos etapas: en una primera etapa se aplicó el Cuestionario Breve de Calidad de Vida (CUBRECAVI) con el objetivo de reconocer las condiciones de vida de los adultos mayores del estado de Michoacán, México. En una segunda etapa, se aplicaron entrevistas abiertas desde un enfoque cualitativo.[5] Fue un estudio de tipo transversal descriptivo, realizado con la intención de medir la proporción de individuos que poseen una característica y el efecto de ésta en un determinado tiempo. Nuestro interés fue describir la CV, ubicando una o un cúmulo de variables que permitieran generar su descripción.

En este trabajo se presentan solamente los resultados obtenidos en el CUBRECAVI, específicamente los aspectos subjetivos de la CV y su descripción.

Participantes

Para la aplicación del CUBRECAVI se seleccionó una muestra no probabilística de 485 personas adultos mayores de 60 años y más, de los municipios de Chavinda, Coahuayana, Erongarícuaro, Jacona, Morelia, Salvador Escalante, Tarímbaro, Tingambato, y Uruapan, municipios michoacanos que fueron identificados con altos y muy altos índices de migración principalmente México-Estado Unidos. Así también se seleccionaron 10 personas para la aplicación de las entrevistas cualitativas dentro de los municipios anteriores, además de Pátzcuaro y Zitácuaro. De la muestra total aplicada, fueron excluidos los adultos menores a 60 años o los cuestionarios que se presentaron incompletos. Las edades oscilaron entre 60 y 100 años, con una media de 72.53 y una desviación estándar de 7.77. Del total de la muestra del CUBRECAVI, 37.3% pertenecían al sexo masculino y 62.7% al sexo femenino.

Instrumentos

Se utilizaron el Cuestionario Breve de Calidad de Vida (CUBRECAVI) (Fernández-Ballesteros y Zamarrón, 2007) y entrevistas abiertas. El primer instrumento mide la CV de manera multidimensional a través de nueve componentes definidos en función de los aspectos que pueden incidir en la calidad de la vida de las personas. Estos componentes son: salud (objetiva, psíquica y subjetiva), integración social, habilidades funcionales, actividad y ocio, calidad ambiental, satisfacción con la vida, educación, ingresos y servicios sociales y sanitarios. Las opciones de respuesta para cada componente varían, aunque la tendencia general es buscar su presencia o frecuencia. Cada uno de los componentes se mide y evalúa en el cuestionario objetiva y subjetivamente. La parte objetiva se mide a través de referentes que identifican las condiciones materiales en las que se encuentran los entrevistados o que presentan como condiciones de vida. La parte subjetiva se mide o evalúa a través de preguntas sobre su percepción con respecto a cada uno de los componentes antes señalados.

Del CUBRECAVI se utilizó la versión validada para población mexicana (Arias, 2008) y se realizaron análisis de fiabilidad de cada componente a través del alfa de Cronbach, encontrando para el componente salud $\alpha = .881$, habilidades funcionales $\alpha = .799$, actividad y ocio $\alpha = .663$, calidad ambiental $\alpha = .695$. Además se recopiló información básica sobre su edad, estado civil, ocupación, profesión, nivel de estudios, trabajo, nivel socioeconómico y si contaban con familiares migrantes. Previo a la aplicación del cuestionario se les leyó el consentimiento informado, y solamente después de aceptar la participación en el estudio se les aplicó el instrumento.

El acercamiento al campo

Para seleccionar la muestra se buscó el apoyo de las autoridades locales, municipales y estatales, principalmente a través de los Sistemas de Desarrollo Integral de la Familia (DIF), dependencias como la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), la Secretaría del Migrante del Estado de Michoacán o directamente con los presidentes municipales. También se recurrió al trabajo de contacto en red, por medio de familiares o amigos de los posibles entrevistados, similar al muestreo de *bola de nieve*. El CUBRECAVI se aplicó principalmente a personas que asisten a los grupos de atención de los diferentes programas sociales (Canasta Básica, 70 y más, Oportunidades, Seguro Popular, Grupos de Adultos Mayores, Atención a la Mujer, entre otros) de los municipios estudiados, mediante acuerdo con el personal responsable de los programas sobre las fechas y condiciones de aplicación.

La aplicación se realizó a través de visitas domiciliarias y en espacios asignados por las dependencias de gobierno. A los participantes se les presentó el objetivo de la investigación y se les aclaró la confidencialidad de la información que podrían proporcionar. Los cuestionarios fueron aplicados por un equipo de 17 estudiantes de la licenciatura en Psicología[6] previamente capacitados en la aplicación del instrumento.

Resultados

Se describen los datos obtenidos sobre los aspectos objetivos de cada componente. A su vez, en cada componente, se describen y analizan los aspectos subjetivos de la CV obtenidos en el instrumento. Sólo se presenta el análisis de 7 de los nueve componentes del CUBRECAVI, en los cuales se indaga sobre aspectos subjetivos en el instrumento.[7]

1. *Salud objetiva y psíquica: aspectos objetivos y subjetivos*

El componente relacionado con la salud se mide a través de la salud objetiva, la salud psíquica y la satisfacción con el estado de salud actual. La salud ob-

jetiva refiere a la presencia en el último mes de síntomas o dolores (dolor de huesos, mareos, tos, boca seca, sofocos, etc.), es decir, se centra en aspectos físicos observables que son experimentados por las personas (Fernández-Ballesteros y Zamarrón, 2007). En general, este componente plantea la posibilidad de las personas mayores de padecer ciertas afectaciones o enfermedades que pueden incidir en sus habilidades funcionales.

Encontramos que la salud de los participantes se encuentra en buenas condiciones generales, ya que de los 26 síntomas preguntados en relación con la salud, el 71.5% refiere no haber padecido ninguno en las últimas semanas; sólo el 26.6% indica haber padecido alguno y el 1.9% de la muestra total expresa haber padecido en muchas ocasiones.

Por su parte, la salud psíquica abarca factores relacionados con el desarrollo y situación psicológica de las personas, como la posibilidad de padecer depresión, demencia senil y la disminución de la capacidad de almacenamiento de la información (Fernández-Ballesteros y Zamarrón, 2007).[8] Los resultados muestran que el 21% de la muestra estudiada refiere haber padecido alguna vez en las últimas semanas síntomas relacionados a la "depresión", "angustia", "tristeza", entre otros. Además, cerca del 41.4% señala haber tenido estos síntomas con muy poca frecuencia, y un 36.7% de la muestra refiere no haber padecido ninguno de los síntomas en las últimas semanas. Solamente el 0.8% de la muestra refiere haber padecido de manera frecuente estos síntomas. Si bien la forma en la que se explora la presencia de síntomas relacionados con depresión no permiten afirmar la incidencia de depresión, Wagner y cols. (2012) refieren que el 9.2% de la población mexicana ha padecido un episodio de depresión; para el caso de los adultos mayores en México el 15% de estos padecen depresión (Douglas, 2010), por lo tanto, hacer el comparativo con el 21% de los adultos mayores de nuestra muestra que refiere haber padecido alguna vez estos síntomas es significativo y nos lleva a afirmar que la salud física se encuentra en mejores condiciones que la salud psíquica.

En cuanto al nivel de satisfacción con su salud, 13.2% de los participantes refirieron estar completamente satisfechos con la misma, 21.4% expresaron estar bastante satisfechos, mientras que 46.8% evocaron sentirse sólo algo satisfechos, y el 18.6% dijeron no tener una satisfacción en ningún grado con su salud. Existe una diferencia entre la forma cómo experimentan a nivel objetivo la salud y cómo es percibida ésta a nivel subjetivo. Si bien la mayoría de los participantes refieren no haber padecido síntomas relacionados con algún malestar físico o enfermedad en el último mes, en las percepciones no aparece la salud como plenamente satisfecha. La salud es un aspecto clave dentro de la calidad de vida de las personas mayores, y al parecer, sí se establece desde esta doble dimensión objetiva y subjetiva. Es probable que para los participantes, la salud implique no sólo no padecer determinados síntomas, sino también, percibirse en un estado saludable de manera más amplia. Esto puede tener que ver, por ejemplo, con el soporte social con el que cuentan las personas (Uribe, 2007), por lo cual inferimos que el nivel de satisfacción en el presente componente es medianamente favorable.

2. *Satisfacción con redes sociales o integración social*

En el componente de redes sociales se indaga sobre la forma en la que las personas mayores, a través de sus relaciones sociales, construyen su red de apoyo. Esta red puede servir para necesidades y demandas de apoyo de salud, emocionales, de contacto e integración, entre otras. Así, encontramos que el 21.4% de los participantes señala que la forma de convivencia más común es la de vivir con la pareja, que estuvo más presente que vivir con hijos(as) y nietos(as) que aparece 17.5%. Sólo un 13.8% refirió vivir solas o solos. En cuanto a la frecuencia a las visitas que les hacen sus familiares encontramos que el 56.8% tienen visitas frecuentes y el 43.2% sólo de manera esporádica (menos de una vez al mes).

En relación con la frecuencia con que se reúnen para salir o ver a otras personas, para la mayoría de los entrevistados la frecuencia en la visita con los familiares directos como son hijos o nietos es mayor, oscila entre todos los días o al menos una vez a la semana.

Sobre la satisfacción que sienten con las personas con las que viven, un 78% consideró estar satisfecha/o y únicamente 13% expresó insatisfacción respecto a la relación. La mayoría de los adultos reportaron estar satisfechos con la relación que se mantiene con los hijos que no viven en su casa (79%). Las percepciones además muestran que existe una mayor satisfacción con las relaciones que mantienen con los hijos y nietos que con la pareja. Los datos muestran un 80% de los participantes satisfecho con las relaciones de hijos y nietos.

La forma en que las personas mayores se relacionan y se integran socialmente juega un papel impor-

tante al momento de cuestionarse su propia calidad de vida, pues son la familia y las amistades quienes, en la gran mayoría de los casos, se encuentran al pendiente de las necesidades, al menos las más primordiales, y por otro lado, representan un apoyo moral que arropa a las personas mayores de la soledad y el abandono. Además, es importante mantener una buena relación con los hijos y nietos.

3. *Habilidades funcionales y su percepción*

Por habilidades funcionales entendemos las habilidades que nos permiten ser personas útiles y autónomas dentro de una sociedad. Estas habilidades pueden ser desde poder tomar un vaso de agua hasta subir una escalera por nosotros mismos. Para Deeg (2007), es la capacidad de realizar las actividades de la vida diaria por sí mismos, sobre todo, aquellas que responden a las necesidades del cuidado personal.[9] Cuando una enfermedad o la edad imposibilita realizar este tipo de actividades o hacerlo por sí mismo, poco a poco la persona se puede volver más dependiente de los demás y ello repercutir de manera negativa en su calidad de vida, posibilidad mucho más presente en edades avanzadas o en casos de presencia constante de enfermedad.

Los resultados del estudio nos muestran que la mayoría de las personas participantes consideran sus habilidades funcionales favorables. Un 70.5% de la muestra señaló no tener ningún problema para realizar tareas tales como cuidar de su aspecto físico (bañarse, peinarse, etc.) caminar, o realizar tareas tanto dentro del hogar como fuera del mismo. Un 17.5% de los entrevistados expresó tener alguna dificultad para realizarlas, mientras que un 7.4% dijo tener muchas dificultades y sólo un 4.5% de los participantes dijeron presentar bastantes dificultades.

Uno de los aspectos retomados dentro del presente componente en su dimensión subjetiva es si los participantes podían valerse por sí mismos y el nivel en el cual podían realizarlo. Esta pregunta permite mostrar si existe también una relación entre las habilidades referidas por los participantes y la forma cómo perciben lo que éstas les permiten hacer como personas. Para ello se les proporcionaron cuatro opciones de respuesta que van de "muy bien" a "mal". Así, un 27.2% dijeron valerse muy bien por sí mismos, un 37.9% que podían hacerlo bien, un 30.9% apuntó hacerlo de una manera regular y un 3.9% expresó hacerlo de manera mala o no hacerlo. Encontramos así diferencias mínimas en los porcentajes encontrados, por lo cual se infiere que para la mayoría de las y los entrevistados se presentan solamente ciertas dificultades en general para realizar actividades por sí solos y ser autónomos en la mayoría de las mismas.

4. *Percepciones sobre actividad física y ocio*

Este componente se refiere a la actividad física que realizan o no las personas mayores en la vejez, partiendo de la idea de que estas son importantes para un mejor estado de salud y calidad de vida. En este sentido se preguntó a los participantes si desarrollaban alguna actividad física, y con qué intensidad o frecuencia la realizaban.

Del total, 49% refirió que no realizaban ninguna actividad física de manera cotidiana, y un 51% reportó realizar algún tipo de actividad física, la que se clasificó en tres sub categorías: regular ligero, regular moderado y regular intenso. Fue interesante notar que casi la mitad de la población participante en el estudio no realiza ningún tipo de actividad física. Esto señala un posicionamiento inferior de la actividad física en relación con los demás componentes de la CV.

También en este componente se indagó sobre las actividades de ocio y las actividades productivas realizaban. Las primeras, son las actividades en las que las personas mayores ocupan su tiempo libre, mientras que las segundas, son actividades de las que se obtiene algún beneficio social, más allá de la propia satisfacción del sujeto, como por ejemplo, el cuidado de los nietos, realizar encargos o ir de compras, el trabajo de voluntariado, etc. (Fernández-Ballesteros y Zamarrón, 2007).

El 51.55% de los encuestados contestaron que sí realizaban las actividades de ocio, de los cuales un 69.7% refirieron que la principal actividad que realizaban era ver televisión. De igual manera, la mayoría reportó no llevar a cabo tareas que tienen que ver con la realización de actividades mentales como por ejemplo crucigramas, memoramas, rompecabezas, etc., ir a algún espectáculo (43.5% no lo hacen) y viajar y hacer excursiones (48.2% no lo hacen).

En cuanto a las actividades productivas (Tabla 1), acciones como realizar encargos o pagos (56.7%) e ir de compras o al mandado (57.7%), fueron realizadas de frecuente u ocasionalmente. Al parecer, este tipo de acciones constituye una parte importante de las que pueden realizar como actividades productivas. Cabe señalar también el hecho de que no todas las actividades que se realizan durante el tiempo libre, se pueden definir como ocio, sino como meros quehaceres que llenan las horas en las que no hay responsabilidades específicas.

Tabla 1. Distribución de actividades de ocio y productivas

		Frecuentemente (%)	Ocasionalmente (%)	Nunca (%)
Actividades de ocio	Leer libros, periódicos o revistas	28.2	22.5	49.3
	Ir a algún espectáculo (cine, teatro, etc.)	16.1	40.4	43.5
	Resolver crucigramas, sudoku, jugar al ajedrez, etc.	6.6	15.1	78.4
	Ver la televisión	69.7	21	9.3
	Buscar información, chatear, etc. en Internet	4.9	3.7	91.3
	Escuchar la radio	40	30.3	29.7
	Viajar, hacer excursiones	10.5	41.2	48.2
Actividades productivas	Cuidar personas, niños o familiares	18.1	14.4	67.4
	Hacer manualidades (coser, pintar, bordar, etc.)	25.6	21	53.4
	Hacer mandados o pagos (luz, agua, teléfono)	56.7	19.4	23.9
	Ir de compras o al mandado (al mercado o al Súper)	57.7	22.5	19.8
	Trabajo de voluntariado	16.1	16.7	67.2

Fuente: Elaboración propia.

Es interesante anotar que cuando se les preguntó a los participantes qué tan satisfechos se encuentran con la forma en que ocupan su tiempo en la vida diaria, la mayoría, un 82.3% manifestó estar satisfecho, a un 9.1% le fue indiferente y un 8.7% señaló estar insatisfecho. Es importante observar que una buena parte los participantes refiera que ver la televisión o escuchar la radio son de las actividades de ocio que más frecuentemente realizan, aunque éstas no implican necesariamente algún tipo de contacto social. En ese mismo sentido, resulta importante anotar que muchos no realizan frecuentemente actividades productivas que pueden permitirles ocupar el tiempo libre y lograr algún tipo de contacto social. Más del 40% realiza actividades como encargos, pagos, ir al mercado, etc. ocasionalmente o nunca. En estas actividades se muestran aspectos subjetivos importantes de la CV, en ellas existe la posibilidad de que las personas puedan sentirse integradas a su entorno social o de establecer redes sociales más allá de la familia.

5. *Percepciones sobre la calidad ambiental*

La calidad ambiental es el nivel de satisfacción de las personas mayores con una serie de aspectos objetivos de su vivienda, así como la satisfacción en general con la misma (Fernández-Ballesteros y Zamarrón, 2007).

En cuanto al grado de satisfacción que evocaron tener los participantes respecto al lugar donde viven, un 86.8% expresó estar satisfecha, 13.0% dijo ser indiferente y sólo el 0.2% manifestó encontrarse insatisfecho con su vivienda. Para medir este componente se toman en cuenta en el instrumento aspectos como el ruido, silencio, mobiliario, y otros elementos de la vivienda, siendo la temperatura el aspecto de mayor insatisfacción para toda la muestra.

El grado de satisfacción en general con todos los elementos que integran la vivienda de los participantes, también resultó ser positiva con un 85.8% de los participantes que manifestaron estar enteramente satisfechos con la misma, 7.6% dijo ser indiferente y 6.6% expresó estar insatisfecho con su vivienda. Este aspecto es fundamental dentro de la calidad de vida de las personas mayores, ya que repercute directamente en su bienestar subjetivo.

Wahl, Mollenkopf, Oswald y Clauss (2007), resaltan cómo los aspectos físico espaciales y ambientales, como los de la vivienda, influyen en la autonomía, el bienestar y la participación social de las personas mayores. Es decir, sus condiciones influyen en la calidad de vida que pueden tener.

6. *Satisfacción con la propia vida*

La satisfacción con la vida es considerada uno de los principales componentes de la CV ya que la forma en la que los adultos mayores se perciben respecto a su propia vida, en ocasiones es el determinante de la actitud con la que él mismo envejece. En este aspecto, los resultados muestran que la mayoría de las personas participantes manifestaron estar satisfechos con su vida. El 43.7% señaló tener mucha satisfacción y 29.1% dijo tener bastante satisfacción. El 24.3% refirió que se encuentra solo algo satisfecho, y únicamente un 2.9% refiere no encontrarse satisfecho con la vida.

La manera en que las personas mayores valoran su propia CV, habitualmente marca una pauta sobre su manera de vivir y las decisiones que les permiten afrontar su vejez, es decir, si un anciano percibe su

calidad de vida como muy buena, llevará una vida que concuerde con dicha percepción, formando así una relación bidimensional y complementaria entre la CV objetiva y la subjetiva.

7. U*so de servicios de salud y satisfacción*

Finalmente, se preguntó a las personas acerca de la frecuencia con que acudían a los servicios de salud y la satisfacción que tienen con ellos. Un número importante de los entrevistados reportó utilizar dichos servicios (75.9%), mientras que 24.1% nunca los utiliza.

De igual manera, se cuestionó el nivel de satisfacción de los participantes respecto al uso de servicios sociales y de salud; encontramos que el 20.2% estuvo bastante satisfecho con dichos servicios, el 35.7% dijeron encontrarse muy satisfechos, el 24.3% expresó algo de satisfacción y el 19.8% evocó no estar satisfechos con dichos servicios. Como se observa, el nivel de satisfacción subjetivo de los participantes tiene un balance entre la nula satisfacción y la satisfacción total, por ello podemos tomar las respuestas de este aspecto como inocuas en la calidad de vida del adulto mayor.

Conclusiones

Es una tarea nada sencilla establecer un término que delimite a lo que refiere la CV de un ser humano, para empezar, porque para hablar de ella se necesita adentrarse en el contexto sociocultural, psíquico y fisiológico, por lo menos de manera mínima, de cada individuo. La opinión de un adulto mayor que ha vivido en un entorno aislado, alejado de amigos y familia, con un trabajo informal, o que aún se encuentra a cargo de mantener a sus nietos, etc., diferirá siempre, aún incluso de la opinión de aquel que ha vivido en situaciones similares. Es por ello, que ha de tomarse con reserva los sentires que se analizan, se leen o se platican.

Es importante enfatizar que dentro de la CV de un adulto mayor se encuentran factores multiculturales, sociales, así como vivencias y acontecimientos sucedidos en el transcurso histórico en la vida del mismo los cuales influyen directamente en el concepto que éstos se crean sobre dicho aspecto.

La vida que ha llevado un individuo desde su nacimiento hasta la tercera edad, implica una serie de acontecimientos tanto previstos como imprevistos que moldean su propia percepción de la vida en general, como de su CV. Así, encontramos adultos mayores que se encuentran satisfechos, gracias a que tienen la oportunidad de solventar sus gastos personales más básicos, como medicamentos, alimentos y vivienda, mientras que otros lo harán con el simple hecho de encontrarse en un asilo donde son atendidos y estos gastos sean solventados por el estado. La CV es pues, un concepto sumamente bidimensional que implica las condiciones reales de la vida de los adultos mayores, así como una auto percepción.

Además, debemos resaltar al género como un aspecto importante que interviene en componentes dentro de la CV, ya que en función del rol que se asume en una pareja puede variar el nivel de salud en la vejez. De este modo, es más probable que la mujer sufra de padecimientos como la artritis por diversas tareas asignadas socialmente dentro del hogar, mientras que en el hombre pueden ser más esperadas las enfermedades como la depresión debido a que el círculo social de un hombre es mayormente reducido, limitando incluso su capacidad para comunicar sus emociones y se reducen sus redes de apoyo.

Las presiones sociales pueden venir de la familia, amigos o conocidos directos del adulto mayor, así como de los medios de comunicación y repercuten en la idea que tiene el adulto mayor sobre su propia CV. Por ejemplo, es bien visto que las habilidades funcionales disminuyen debido a que se le brinda demasiado soporte social, principalmente por su entorno familiar. Esta situación hace que aumente la dependencia del adulto mayor a los demás y puede afectar su salud psíquica, provocándole sentimientos de frustración, inutilidad y tristeza por la pérdida de control sobre su propia vida y de su autoconcepto (Durán, 2007).

La CV subjetiva se construye aquí por nueve componentes, los cuales se interrelacionan entre sí, y de los más sobresalientes tenemos "satisfacción con la vivienda", "habilidades funcionales" o "salud". La razón por la cual aseveramos que se interrelacionan es simple: si un adulto mayor tiene cierta percepción sobre su calidad de vida ya sea de manera positiva o negativa, ésta a su vez ha sido influenciada a través del tiempo por diversos factores como, por ejemplo, saber que se encuentra en una etapa en la cual el deterioro físico y mental es considerado como "normal", como también puede haber factores de los cuales la persona no reconoce o que van influyendo sin que se presenten directamente, como pueden ser las diversas percepciones sociales sobre la vejez que va interiorizando poco a poco hasta hacerlas propias (Ramos, 2009).

Así, decimos que la calidad de vida está sujeta a una serie de factores considerados objetivos y también subjetivos. Estos elementos construirán en gran medida la opinión que el adulto mayor exprese sobre su bienestar, y es ésta última la que se considera como percepción subjetiva sobre su propia CV, que como hemos dicho aquí, es multifactorial, en la que participan influencias externas, como las propias del adulto mayor. Esto es importante tanto al momento de estudiar a la vejez, como en el momento de diseñar estrategias de apoyo y atención para las personas mayores.

Referencias

ABELES, R., GIFT, H., y ORY, M. (1994). *Aging and Quality of life*. New York: Assistant.

ARIAS, E. (2008). *Calidad de vida en adultos mayores de la Zona Metropolitana de Guadalajara*. Reporte de investigación. Verano de Investigación Científica. Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara.

BOWLING, A. (2007). "Quality of Life in Older Age: What Older People Say". En: MOLLENKOPF, H. Y WALKER, A. (Coords.) (2007). *Quality of life in old age. International and multi-disciplinary perspectives*. Dordrecht, Países Bajos: Springer.

DEEG, D. (2007). "Health and Quality of Life". En: MOLLENKOPF, H. Y WALKER, A. (Coords.) (2007). *Quality of life in old age. International and multi-disciplinary perspectives*. Dordrecht, Países Bajos: Springer.

DOUGLAS, NANCE (2010). *Depresión en el Adulto Mayor*. Instituto Nacional de Geriatría. Recuperado http://www.geriatria.salud.gob.mx/descargas/24.pdf

DURÁN, D. (2007). Integración social y habilidades funcionales en adultos mayores. *Univ. Psychol*, año/vol 7, Número 1. 263-270. Recuperado en: http://sparta.javeriana.edu.co/psicologia/publicaciones/actualizarrevista/archivos/V07N0118.PDF

FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. y ZAMARRÓN, M. (2007). Cuestionario Breve de Calidad de Vida (CUBRECAVI) Manual. Madrid: Ediciones TEA.

FRIEDMAN, M. (1997). *Improving the Quality of Life. A Holistic Scientific Strategy*. Westport, USA: Praeger.

MOLLENKOPF, H. Y WALKER, A. (2007). *Quality of Life in Old Age. International and Multi-Disciplinary Perspectives*. Dordrecht, Países Bajos: Springer.

PEÑA, B., TERÁN, M., MORENO, F., y BAZÁN, M. (2009). Autopercepción de la calidad de vida del adulto mayor en la Clínica de Medicina Familiar Oriente del ISSSTE. *Revista de Especialidades Médico-Quirúrgicas*. 53-61.

PORTES, A. (2004). *El desarrollo futuro de América latina neoliberalismo, clases sociales y transnacionalismo*. Bogotá Colombia: Anthropos.

RAMOS, J. (2009). *El abandono y la vejez: un estudio de representaciones sociales en personas mayores de 60 años de la ciudad de Morelia*. Tesis de Maestría. Universidad Autónoma de Querétaro. Querétaro, México.

STEWART, A. Y KING, A. (1994). "Conceptualizing and Measuring Quality of Life in Older Populations". En: ABELES, R., GIFT, H., y ORY, M., (Coords) (1994). *Aging and Quality of life*. New York: Assistant.

URIBE, A. (2007). Salud objetiva y salud psíquica en adultos mayores colombianos. *Act. Colom. Psicol*. 10, 1. 75-81. Recuperado en: http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-91552007000100008&lng=es&nrm

WAGNER, F.; GONZALEZ-FORTEZA, C.; SÁNCHEZ-GARCÍA, S.; GARCÍA-PEÑA, C. Y GALLO, J. (2012) Enfocando la depresión como problema de salud pública en México. *Salud Mental*. Núm. 35 (3-11) p. 3-11. Recuperado http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252012000100002

WAHL, H., MOLLENKOPF, H., OSWALD, F. y CLAUS, C. (2007). "Environmental Aspects of Quality of Life in Old Age: Conceptual and Empirical Issues". En: MOLLENKOPF, H. y WALKER, A. (Coords.) (2007). *Quality of life in old age. International and multi-disciplinary perspectives*. Dordrecht, Países Bajos: Springer.

Notas

1 El proyecto de investigación "Caleidoscopio migratorio: un diagnóstico de las situaciones migratorias en el Estado de Michoacán, desde distintas perspectivas disciplinarias" fue aprobado por Conacyt a través de Fondos Mixtos en 2010-2011.

2 Según datos obtenidos por el Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI, 2010) en Michoacán habitan alrededor de 455, 192 adultos mayores de 60 años, lo cual representa el 10.46 % de la población total del estado.

3 Esta definición nos permite resaltar el papel que tienen las percepciones y significados que las personas atribuyen a sus condiciones de vida y que su CV no depende exclusivamente de las condiciones materiales y socioambientales con las que cuenta.

4 El concepto de transnacionalismo constituyó uno de los ejes analíticos y teóricos para todas las líneas de investigación del proyecto "Caleidoscopio migratorio…"

5 También se utilizó la técnica de asociación libre que fue utilizada como un complemento en la aplicación del cuestionario sobre calidad de vida para el estudio de las representaciones sociales sobre migración y calidad de vida como parte de los objetivos planteados en este estudio.

6 Este grupo se estuvo conformado por 17 estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, a quienes se les capacitó previamente.

7 Los componentes que se presentan son: Salud, Redes Sociales, Habilidades Funcionales, Actividad Física y Ocio, Calidad Ambiental, Satisfacción con la Vida y Uso de los Servicios de Salud. Los componentes de Ingresos y Nivel de Educación no se presentan ya que en

ellos no se indagan aspectos subjetivos. En el caso de los componentes de Actividad Física y Ocio, se refieren a pesar de no incluir preguntas sobre aspectos subjetivos, pero consideramos que los datos ilustran en sí mismos aspectos subjetivos de la calidad de vida de las personas.

8 La Organización Mundial de la Salud (2001) resalta que estos padecimientos son los que más se presentan en la adultez mayor. Se ha encontrado además que el adulto mayor, pese a esta disminución de su capacidad cognitiva, mantiene su capacidad de aprendizaje aunque ello requiera mayor tiempo en comparación a períodos anteriores de su vida (Monroy, 2005 citado en Uribe, 2007).

9 Deeg (2007) utiliza el término *disability* para referir a la imposibilidad de desarrollar las actividades cotidianas, en relación a contar o no contar con las habilidades para desarrollarlas a nivel personal.

Propiedades psicométricas de la escala de bienestar psicológico de Ryff en población mexicana

Mayra Areli Medina-Calvillo,[1] Claudia Yunuen Gutiérrez-Hernández,[2]
Ferran Padrós-Blázquez[3]

Resumen

En la presente investigación se estudiaron las propiedades psicométricas de la versión de 39 reactivos de Van Dierendonck de la escala de bienestar psicológico propuesta por Carol Ryff en población mexicana. Aplicamos la escala a dos muestras (N = 477 en población estudiantil y 256 población general). Nuestros resultados sugieren que la escala no se ajusta al modelo de 6 factores sugerido por los autores; se observó una elevada consistencia interna para el total de la escala, y valores entre moderados y elevados para las seis dimensiones, y una alta confiabilidad test-retest. También evaluamos las posibles relaciones entre la escala de bienestar psicológico y escalas de satisfacción con la vida, depresión clínica y niveles de afecto positivo y negativo. Los datos empíricos indican que la escala de bienestar psicológico presenta una validez y confiabilidad satisfactorias. Asimismo, se dispone de datos sobre la media y la desviación estándar en población mexicana.

Descriptores: Bienestar psicológico, Satisfacción con la vida, Escala, Felicidad.

Psychometric Properties of Ryff's Scale of Psychological Well-being in a Mexican Population

Abstract

In the present research was studied the psychometric properties of the version of 39 items of Van Dierendonck of the scale of psychological well-being proposed by Carol Ryff in Mexican population. We apply the scale to two samples (N = 477 in student population and 256 general population). Our results suggest that the scale is not adjusted to the model of six factors suggested by authors, was observed an high internal consistency for the total of scale and values between moderate and high for the six dimensions, and a high reliability test-retest, We also evaluate the possible relationships between scale of psychological well-being and scales of satisfaction with life, clinical depression and levels of positive and negative affect. The empiric dates indicate that the scale present a satisfactory validity and relihability.

Key words: Psychological Well-being, Satisfaction with Life, Scale, Happiness.

Artículo recibido el 1/06/2013
Aceptado el 12/07/2013
Declarado sin conflicto de interés

1 Licenciada en Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. mayrareli@hotmail.com
2 Pasante de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. yun_psicologa@hotmail.com
3 Doctor en Psicología. Profesor e investigador de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. fpadros@umich.mx, fpadros@uoc.edu

Introducción

Desde 1998, a través de la iniciativa de Martin E. P. Seligman (cuando éste era presidente de la Asociación Americana de Psicología), puede considerarse que surgió una nueva subdisciplina conocida con el término de psicología positiva cuyo principal objeto de estudio es la "felicidad"; dicho concepto no es nuevo dentro del ámbito de la psicología, ya que la felicidad y especialmente, el funcionamiento óptimo del ser humano, ya ha sido objeto de estudio de célebres psicólogos (Ryff y Marshall, 1999).

La novedad que presenta la psicología positiva, es la que se refiere al estudio científico. Por ello, define y hace uso de conceptos nuevos que aluden al tema de la felicidad. Debido a que el concepto de felicidad tiene distintas acepciones, los teóricos dentro del ámbito de la psicología positiva generaron neologismos como bienestar psicológico y bienestar subjetivo para referirse con mayor claridad y consenso a las distintas acepciones, y lo hacen también de modo operativo, es decir de modo que pueda ser medido.

El bienestar psicológico es un concepto que rescata la tradición iniciada por Aristóteles, conocida como eudaimonismo. Desde esta perspectiva se defiende que la opinión directa de los sujetos sobre la satisfacción o los niveles de afecto reportados no son representativos de lo que sería la "auténtica felicidad". El bienestar psicológico alude a un conjunto de funcionalidades (que provienen del antiguo modelo de las virtudes a las que aludía Aristóteles); se refiere a los ámbitos y/o funciones que serían indicadores del desarrollo humano (Keyes, Ryff y Shmotkin, 2002).

Además del propuesto por Ryff, existen varios modelos sobre bienestar psicológico; los más conocidos son el de Jahoda (1958) y el de Ryan y Deci (2001), con lo cual quisiéramos subrayar que no existe consenso sobre cuáles son las funcionalidades que debe contemplar el bienestar psicológico.

El modelo de Ryff (1989) ha recibido mayor atención y apoyo empírico (Ryff Y Keyes, 1995:719). Éste sugiere 6 dominios fundamentales del funcionamiento óptimo: 1) La autonomía que se refiere a la capacidad de resistir presiones sociales, a la autorregulación en las opiniones y en la toma de decisiones; 2) La autoceptación, que se refiere a la actitud positiva respecto a uno mismo, reconocimiento y por ello la aceptación de los aspectos positivos y negativos; 3) El control ambiental, que alude a la sensación de control y competencia sobre las circunstancias que le rodean; 4) El crecimiento personal, que incide sobre la sensación de percibir que uno evoluciona y progresa de forma continua; 5) Las relaciones positivas con otros, que evalúa la presencia de relaciones íntimas, cálidas con otros y la preocupación por otras personas y 6) El propósito de vida, que se refiere a la presencia de objetivos vitales, la sensación de llevar un rumbo y de que la vida tiene un sentido.

Existe una versión de las escalas de Ryff, la que propuso Van Dierendonck (2004), que supone una ligera modificación respecto al modelo original (Díaz, Rodríguez, Blanco, Moreno, Gallardo, Valle y Van Dierendonck, 2006). Actualmente, se dispone una adaptación al español en la cual se observa un mejor ajuste al modelo teórico propuesto por Ryff (1989) en población española. El objetivo del presente trabajo fue valorar si las propiedades psicométricas de dicha escala (validez y confiabilidad) eran adecuadas para población del centro de México, ello debido a la necesidad de poder contar con un instrumento que permita la medición objetiva del bienestar psicológico en México y de esta manera contribuir al estudio científico del potencial y desarrollo humano, con lo que se pretende obtener un instrumento con características psicométricas aceptables para administrarse en nuestra población.

Método

Participantes

En este estudio se utilizaron dos tipos de muestras de participantes voluntarios. La primera muestra (A) estuvo formada por 477 alumnos de la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), de los cuales 245 participaron en el re-test. El porcentaje de mujeres fue de 70%, siendo la media de edad de 19 y el 88.6% de los participantes eran solteros. La segunda muestra se extrajo de la población general (muestra B) compuesta por 256 participantes, con una media de edad de 29.46 (DT = 11.36), de los cuales un 50.8% era de género femenino. La muestra resultó estar compuesta por participantes con una amplia variedad de años de escolarización que osciló entre 3 y 21, con una media de 13.27 (DT = 3.97) de los cuales la mayoría (66.8%) eran solteros, el 27.7% casados y el resto con otra condición de estado civil (5.1%).

Instrumentos

- Escala de Bienestar Psicológico de C. Ryff (SPWB, siglas de Scale of PsychologicalWell-being). El instrumento fue desarrollado por Carol D. Ryff

(1989); en el presente estudio se utilizó la versión propuesta por Van Dierendonck (2004), la cual durante el proceso de adaptación a población española fue traducida al castellano por Díaz *et al.* (2006). El instrumento cuenta con un total de 39 ítems con un formato de respuesta con puntuaciones comprendidas entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 6 (totalmente de acuerdo); posee seis factores que son: autoaceptación (1), relaciones positivas con otras personas (2), autonomía (3), dominio del entorno (4), propósito en la vida (5) y crecimiento personal (6).

De acuerdo con el estudio que realizó Van Dierendonck (2004) su versión es la que cuenta con mejores propiedades psicométricas, pues ajusta significativamente con el modelo de seis factores propuesto y presenta una consistencia interna aceptable en el total (valores de α por encima de .9) y en cada una de sus subescalas (con valores de α que oscilan entre 0,78 y 0,81).

- Escala de Satisfacción con la Vida de Diener: Escala de cinco ítems que evalúa uno de los componentes del bienestar subjetivo, que es el juicio global que hacen las personas sobre la satisfacción con su vida. La escala original diseñada por Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985) consta de cinco ítems, en la que cada uno es calificado de acuerdo a siete posibilidades de respuesta que van del 1 al 7, por lo que las puntuaciones del instrumento van desde 5 (baja satisfacción) a 35 (alta satisfacción); es importante mencionar que aún no está adaptada a población mexicana. Es una escala unidimensional, ha mostrado alta consistencia interna con valores que oscilan entre α = 0.89 y α = 0.79; se han obtenido correlaciones negativas de la escala (Diener *et al.*, 1985) con el afecto negativo, ansiedad y depresión, obteniendo por otro lado correlaciones positivas con otras medidas de bienestar.
- Escalas de Afecto Positivo y Afecto Negativo (PANAS) de Clark y Watson (1991): Se utilizó la versión corta de las escalas adaptada a población mexicana por Robles y Páez (2003), un instrumento autoaplicable que consta de dos apartados de veinte reactivos cada uno, diez de los cuales miden el afecto positivo y diez el afecto negativo. En el primer apartado se evalúa la presencia de los afectos en las últimas semanas (afecto como estado) y en el segundo apartado se evalúa generalmente (afecto como rasgo). Los reactivos están formados por palabras que describen diferentes emociones y sentimientos y se contestan indicando con un número en un rango del 1 (muy poco o nada) al 5 (extremadamente).

  Las escalas PANAS en población mexicana (Robles y Páez, 2003) poseen valores de consistencia interna entre α = 0.84 (afecto positivo) y α = 0.87 (afecto negativo), la correlación entre los dos afectos (positivo y negativo) es baja, entre r = -0.12 y r = -0.23. El instrumento cuenta con valores de confiabilidad test-retest entre r = .71 y r = 0.68, lo que sugiere que pueden emplearse para evaluar el afecto como un rasgo de personalidad estable en el tiempo y como estado.
- Inventario de Depresión de Beck (BDI): Este instrumento fue diseñado para evaluar la intensidad de la sintomatología depresiva presente en un individuo. Se utilizó la versión mexicana adaptada por Jurado, Villegas, Méndez, Rodríguez, Loperena y Varela (1998); el instrumento es autoaplicable, y consta de 21 reactivos, cada cual con cuatro afirmaciones que describen diferentes categorías de tipo sintomático y conductual. El primer enunciado tiene un valor de 0, que indica la ausencia del síntoma, el segundo de 1 punto, el tercero de 2 puntos y el cuarto de 3 puntos. El BDI presenta una consistencia interna de α = 0.87 en población general, y cuenta con tres factores. Las normas de calificación propuestas son: depresión mínima (de 0 a 9 puntos), depresión leve (de 10 a 16 puntos), depresión moderada (de 17 a 29 puntos) y depresión severa (de 30 a 63).
- Escala Mutlidimensional para la Medición del Bienestar Subjetivo (EMMBSAR) de Anguas Plata y Reyes Lagunes (1997): Instrumento que consta de 2 escalas (la Escala de Experiencia Emocional, la cual mide frecuencia e intensidad emocional; y la Escala de Evaluación Afectivo-Cognitiva de la Vida) y un pequeño cuestionario demográfico. Para el presente estudio se utilizó únicamente la Escala de Evaluación Afectivo-Cognitiva de la Vida, que se compone de 6 factores (Interacción total recibida, Logros personales, Religión, Calidad de vida, Clima familiar, Logros nacionales). Se conforma por 50 preguntas de siete opciones de respuesta presentadas en un formato tipo Likert, donde las opciones están representadas por 7 cuadrados, ordenados de mayor a menor, de izquierda a derecha. El sujeto que responde debe marcar el cuadrado que mejor representa la cantidad de satisfacción. Posee una elevada consistencia interna de α = 0.95.

Procedimiento

En este estudio se decidió utilizar la versión original de la escala traducida al castellano por Díaz *et al.*, (2006), debido a que cuatro psicólogos mexicanos con experiencia en el ámbito de la psicometría y con conocimientos sobre el bienestar psicológico, revisaron el instrumento y no consideraron pertinente la modificación de ningún reactivo.

La recolección de todos los datos de las muestras del presente trabajo se realizó después que el proyecto fuera aprobado por el Comité de Ética de la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Todos los participantes firmaron un formato de consentimiento informado donde señalaban que aceptaban participar voluntariamente en la investigación.

Los datos de la muestra de estudiantes se obtuvieron en dos etapas. En la primera fase se solicitó la participación voluntaria y anónima a los alumnos de Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), y se les administró un protocolo que contenía los siguientes instrumentos: la Escala de Bienestar Psicológico; la Escala de Satisfacción con la Vida; el Inventario de Depresión; la Escala Multidimensional para la Medición del Bienestar Subjetivo; y las Escalas de Afecto Positivo y Afecto Negativo. En la segunda etapa se asistió a los mismos salones (2 meses de diferencia) y se les administró la Escala de Bienestar Psicológico con el fin de estudiar la confiabilidad test-retest. Los participantes se identificaron a través de un código que permitía emparejar de forma anónima los cuestionarios que habían sido respondidos por la misma persona.

Los datos de la muestra B fueron recolectados a través de la técnica "Bola de nieve" (Vogt, 1999), la cual consiste en que el investigador solicita la participación anónima y voluntaria a personas de la población general y les pide a éstas que a su vez soliciten la participación de otras y así sucesivamente. Los datos obtenidos conformaron la muestra B de población general (n = 256).

Resultados

Estructura interna

Se realizó un análisis factorial confirmatorio con la muestra A. Los parámetros del modelo fueron estimados siguiendo el modelo de Máxima Verosimilitud; los 39 ítems de la escala se agruparon en 6 variables latentes (los factores definidos por las subescalas). Debido a que los datos basados en cuestionaros tipo Likert pueden aparecer en distribuciones que no se ajusten a la ley normal, se utilizó el método de distribución ML-Robusto. Se utilizaron los índices siguientes de bondad de ajuste: S-Bχ^2 = χ^2 escalado de Satorra-Bentler (un valor no significativo indica buen ajuste del modelo); el mismo índice dividido por grados de libertad (valores ≤ 5.0 indica buen ajuste); GFI = LISREL *goodness of fitindex*; CFI = C*omparativefitindex* (valores ≥ 0.90 señalan buen ajuste); SRMR = S*tandardizedroot mean square residual* (valores ≤ 0.08 indican buen ajuste); RMSEA = R*oot mean square error of approximation* (valores ≤ 0.06 indican buen ajuste). Los resultados obtenidos sugieren una bondad de ajuste regular para el modelo de 6 factores (ver Tabla 1).

Consistencia interna

Los valores de alfa de Cronbach del total de la escala resultaron de α = 0.918 y α = 0.904 en la (muestra A y muestra B, respectivamente). En las subescalas el valor de α de Cronbach oscila entre el α = 0.61 y α = 0.79 en la muestra A. Sin embargo en la muestra B se observan valores más bajos en las escalas de Crecimiento personal y Dominio del entorno, y destaca el bajo valor (0.39) obtenido de la escala de Autoconcepto (ver Tabla 2).

Confiabilidad test-retest

La correlación test-retest se realizó en un periodo de 2 meses, y se observó en el valor r = 0.796 (n = 245, p < 0.001) tomando el sumatorio total de la escala, mientras que los valores de las correlaciones test-retest entre las subescalas fueron de r = 0.719 en la escala de autoaceptación, de r = 0.686 en la escala de relaciones positivas con los otros, r = 0.731 en la es-

Tabla 1. Índices de bondad de ajuste para el modelo de 6 factores sobre la estructura de la Escala de Bienestar Psicológico de 39 ítems de Ryff, basado en los análisis factoriales confirmatorios EQS. Datos correspondientes a la muestra A

Escala	SBχ^2	χ^2/gl	GFI	CFI	SRMR	RMSEA
BP de Ryff	847.05	3.68	0.810	0.711	0.080	0.072

Nota. Índices corregidos (método robusto). S-Bχ^2 = χ^2 Escalado de Satorra-Bentler; GFI = LISREL goodness of fit index; CFI = Comparative fit index; SRMR = Standardized root mean square residual; RMSEA = Root mean square error of approximation.

Tabla 2. Valores de la media, desviación típica, valor máximo, mínimo y valor de alfa de Cronbach en la escala y subescalas de Bienestar Psicológico de 39 ítems de Ryff en las muestras A y B

	M	DE	Min.-Máx.	M/n	Alfa
Muestra A					
Autoconcepto	28.76	4.69	13-35	4.79	.71
Relaciones positivas	29.66	4.96	18-48	4.94	.67
Autonomía	35.43	5.93	18-48	4.42	.66
Domino entorno	27.81	4.46	12-36	4.63	.61
Crecimiento personal	35.14	4.50	12-42	5.02	.62
Propósito de vida	30.35	4.61	8-35	5.06	.79
Escala Total	184.48	22.61	105-229	4.73	.918
Muestra B					
Autoconcepto	26.82	3.82	18-36	4.47	.39
Relaciones positivas	24.91	6.12	13-36	4.15	.72
Autonomía	31.07	7.43	15-48	3.88	.72
Domino entorno	26.16	4.56	15-36	4.36	.50
Crecimiento personal	30.88	5.19	20-42	4.41	.58
Propósito de vida	27.70	4.75	13-36	4.61	.64
Escala Total	167.23	26.03	117-226	4.29	.904

cala de autonomía, de $r = 0.613$ en la escala de domino del entorno, de $r = 0.584$ en la escala de crecimiento personal y de $r = 0.649$ en la escala de propósito de vida (todos con $p<0.001$).

Relación con otras variables

La relación observada entre la escala de bienestar psicológico y la escala de Satisfacción con la vida de Diener fue de $r = 0.796$, escala con la que se observó la correlación más alta, seguida de Afecto positivo que fue de $r = 0.584$; con la Escala de Evaluación Afectivo Cognitiva de la Vida de Anguas Plata y Reyes Lagunes fue de $r = 0.491$; con el Afecto negativo fue de $r = -0.401$ y con el BDI fue de $r = -0.463$ (todas las correlaciones con $p < 0.001$).

Datos sobre la media y desviación estándar en población mexicana

La media de la puntuación total de la Escala de Bienestar Psicológico en la muestra de estudiantes fue de 184.48 (DE = 22.61) y de la muestra de la población general de 167.23 (DE = 26.03 en la muestra B). Mientras que la media referente a las subescalas osciló entre 24.91 que fue la subescala de Relaciones positivas en la muestra de la población general (B) y 35.43 correspondiente a la subescala de Autonomía en la muestra de estudiantes (A). Sin embargo, cuando se observan los valores prorrateados (por el número de ítems que conforman cada escala) se advierte que las escalas que obtienen mayor puntuación son las de Propósito de vida y Crecimiento personal (5.06 y 5.02, respectivamente) en la muestra A y la escala de Autonomía (3.88) en la muestra B (ver Tabla 1).

Discusión y conclusiones

El objetivo de la investigación fue estudiar las propiedades psicométricas de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff en población mexicana, debido a la necesidad de los profesionales de un instrumento que posea características psicométricas adecuadas para llevar a cabo evaluación del bienestar psicológico en el ámbito aplicado y en la investigación.

Con respecto a la consistencia interna, se obtuvieron resultados de alfa de Cronbach aceptables de la escala total. Sin embargo, la consistencia de algunas subescalas resultó algo baja (aunque todas por encima de 0.6), sensiblemente inferior a los índices obtenidos en el estudio original (Van Dierendonck, 2004) y a los reportados en la versión española (Díaz *et al.*, 2006) y turca (Akin, 2008). Debe mencionarse que resultaron similares a los obtenidos en la versión de la escala para adolescentes mexicanos (Balcázar, Loera, Gurrola, Bonilla y Trejo, 2009) y también son similares a los hallados en Irán (Asghar, Mohammad y Bayani, 2008).

Referente a la estructura interna, el modelo propuesto por Ryff (1989) sugiere 6 factores, los cuales no fueron confirmados por el análisis factorial confirmatorio realizado; parece ser que en población mexicana no se ajusta el modelo teórico multifactorial ni de Van Dierendonck (2004) ni el de Ryff (1989) a diferencia de otros países donde la escala se ajusta al modelo propuesto por Ryff como en España (Díaz *et al.*, 2006), Turquía (Akin, 2008), Reino Unido (Abbott, Ploubdis, Huppert, Kuh, Wadsworth y Croudace,

2006), Irán (Shokri, Kadivar, Farzad, Daneshvarpour, Dastjerdi y Paeezi, 2008) y Suecia (Lindfors, 2005). Por el contrario, los resultados coinciden de nuevo con el estudio realizado en México con adolescentes preuniversitarios (Balcázar *et al.*, 2009) donde también se observó que la escala no se ajusta al modelo de seis factores. De modo que pensamos que sería conveniente, en futuros estudios, realizar propuestas alternativas sobre la estructura interna de la escala de 39 ítems. Incluso podría ser que otras versiones como las estudiadas por Díaz *et al.*, (2006), con diferente número de reactivos, se ajusten mejor en población mexicana.

Los valores referidos a la confiabilidad test-retest sugieren que tanto la escala total como las subescalas del bienestar psicológico miden variables relativamente estables como era de esperar. Tómese en consideración que, como señalan Díaz *et al.*, (2006), el bienestar psicológico se centra en el desarrollo de capacidades. Éstas, por lo tanto, como la mayoría de capacidades, se desarrollan de forma lenta, especialmente si no hay ningún tipo de intervención específica y por ello no deben observarse valores muy dispares en un periodo de dos meses.

Finalmente, en relación con el estudio de la validez de criterio, las correlaciones entre la escala total de bienestar psicológico y otras variables son las esperadas. Se obtuvieron correlaciones positivas con la Escala de Evaluación Afectivo Cognitiva de la Vida, también con la satisfacción con la vida lo cual coincide con lo hallado por Asghar, Mohammad y Bayani (2008). También en el presente trabajo se hallaron correlaciones positivas y significativas con el afecto positivo, mientras que se relaciona de forma negativa con el afecto negativo y la sintomatología depresiva al igual que los resultados reportados por Akin (2008).

Los resultados encontrados sugieren que la Escala de Bienestar Psicológico de 39 reactivos de Ryff es un instrumento con características psicométricas relativamente aceptables para ser aplicado a población mexicana. Asimismo, se dispone de datos respecto a la media y desviación estándar en población adulta mexicana. Aunque, con respecto a la generalización a la totalidad de la población mexicana de los valores obtenidos, debe señalarse que las muestras sólo se han aplicado en el estado de Michoacán, de modo que sería conveniente capturar muestras de otros estados de la república mexicana. Además también debe considerarse, un posible sesgo de respuesta derivado del tipo de muestreo utilizado para obtener los datos de la población general, ya que es posible que individuos con menores niveles de bienestar psicológico eviten participar en este tipo de investigaciones.

Referencias

ABBOTT, R. A., PLOUBDIS, G. B., HUPPERT, F. A., KUH, D. WADSWORTH, M. E. & CROUDACE, T. J. (2006). Psychometric Evaluation and Predictive Validity of Ryff's Psychological Well-being Items in a UK Birth Cohort Sample of Women. *Health and Quality of Life Outcomes*. 4 (76). 1-16.

AKIN, A. (2008). The Scales of Psychological Well-being: A study of Validity and Reliability. *Educational sciences: Theory and practice*.8 (3). 741-750.

ANGUAS, P. & REYES, L. I. (1997). *El significado del bienestar, su valoración en México*. Tesis de maestría no publicada. Facultad de Psicología, UNAM. México.

ASGHAR, B.A., MOHAMAD, K.A. & BAYANI, A. (2008). Reliability and Validity of Ryff's Psychological Well-Being Scales. *Iranian Journal of Psichiatry and Clinical Psychology*. 14 (2): 146-151.

BALCÁZAR, N. P., LOERA, N. L., GURROLA, P. G. M., BONILLA, M. M. P. & TREJO (2009). Adaptación de la escala de Bienestar Psicológico de Ryff en adolescentes preuniversitarios. *Revista electrónica de psicología*. Nº 7.

CLARK, L.A. & WATSON, D. (1991). Tripartite Model of Anxiety and Depression: Psychometric Evidence and Taxonomic Implications. *Journal of Abnormal Psychology*. 100. 3, 316-336.

DÍAZ, D., RODRÍGUEZ, C. R., BLANCO, A., MORENO, J. B., GALLARDO, I., VALLE, C. & VAN DIERENDONCK, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*. 18, 3.

DIENER, E., EMMONS, R. A., LARSEN, R. J., y GRIFFIN, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*. 49 (1): 71-75.

JAHODA, M. (1958). *Current Concepts of Positive Mental Health*. Basic Books: New York.

JURADO, S., VILLEGAS, M.E., MÉNDEZ, L. RODRÍGUEZ, F. LOPERENA, V. & VARELA, R. (1998). La estandarización del Inventario de Depresión de Beck para los residentes de la ciudad de México. *Salud Mental*. 21 (3).

KEYES, C.L.M., RYFF, C.D. & SHMOTKIN, D. (2002). Optimizing well-being: The Empirical Encounter of Two Traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*. 82, 1007-1022.

ROBLES, R. & PÁEZ, F. (2003). Estudio sobre la traducción al español y las propiedades psicométricas de las escalas de Afecto Positivo y Afecto Negativo (PANAS). *Salud mental*. 26, 1.

RYAN, R. M. & DECI, E. L. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-being. *Annual Review of Psychology*. 52, 141-166.

RYFF, C.D. (1989). Happiness is Everything, or is it? Explorations on the Meaning of Psychological Well-being". *Journal of Personality and Social Psychology*. 57, 6, 1069-1081.

RYFF, C. D. & KEYES, C. L. (1995). The Structure of Psychological Well-being Revisited. *Journal Personality and Social Psychology*. 69, 719-727.

RYFF, C. D. & MARSHALL, V. W. (1999). The *Self and Society in Aging Processes*. New York: Springer Publishing Company.

SHOKRI, O., KADIVAR, P., FARZAD, V., DANESHVARPOUR, Z., DASTJERDI, R., & PAEEZI, M. (2008). A Study of Factor Structure of 3, 9 and 14 item Persian Versions of Ryff´s Scales Psychological Well-being in University Students. *Iranian Journal of Psichiatry and Clinical Psychology*. 14 (2): 152-161.

VAN DIERENDONCK, D. (2004). The Construct Validity of Ryff´s Scales of Psychological Well-being and its Extension with Spiritual Well-being". *Personality and Individual Differences*. 36: 629-644.

VOGT, W.P. (1999). Dictionary of Statistics and Methodology: A Nontechnical Guide for the Social Sciences (2nd ed.). Thousand Oaks London: Sage.

Transversalidad de las habilidades de inglés en estudiantes de Psicología de la Universidad Veracruzana

Jacqueline Herrera-Villa,[1]
Alma Gloria Vallejo-Casarín,[2] Sabine Regina Pfleger-Biering[3]

Resumen

Hoy en día el aprendizaje del inglés da acceso a una amplia gama de conocimientos en cualquier área de interés (Moore y Narciso, 2011). El objetivo del presente estudio fue conocer la transversalidad de los conocimientos adquiridos por estudiantes de Psicología en cuatro habilidades de inglés, después de haber cursado las dos experiencias obligatorias de este idioma que exige su programa de estudios. Se evaluó a 22 estudiantes de la generación 2010 de la Facultad de Psicología, se observaron avances significativos en todas las habilidades de inglés después de cada experiencia educativa; sin embargo, esto no les permite utilizar el inglés como una herramienta académica en su área de estudio, por lo que transversalidad no se logra.

Descriptores: Evaluación de programas, Educación Superior, Estudiantes de Psicología, Habilidades de inglés, Transversalidad del aprendizaje.

Cross-Curricular Value of English Skills in Psychology Students from Universidad Veracruzana

Abstract

English learning gives these days broad access to a wide range of knowledge in any area of interest (Moore y Narciso, 2011). The aim of this work was to determine the cross-curricular value of the knowledge acquired by Psychology students in four English skills, after taking the two compulsory courses of study about this language that demands their program. 22 students from 2010 generation from Psychology Faculty were evaluated. There were meaningful advances in all the English skills after taking each course, however these are not enough to use English as an academic tool in their disciplinary area, then the cross-curricular value is not achieved.

Key words: Evaluation of the programs, Higher Education, Psychology Students, English Skills, Cross-Curricular Value.

Artículo recibido el 25/07/2013
Aceptado el 21/08/2013
Declarado sin conflicto de interés

1 Estudiante del Doctorado en Investigación Educativa del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana y docente del Centro de Idiomas Poza Rica, Veracruz, México. jaherrera@uv.mx
2 Representante del Cuerpo Académico Educación, Salud y Evaluación y docente de Tiempo Completo de la Facultad de Psicología de Poza Rica Veracruz, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. avallejo@uv.mx
3 Docente e investigadora en el Programa de Maestría y Doctorado en Lingüística y en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. pfleger@unam.mx

Introducción

Conocer más de una lengua brinda ventajas enormes para el egresado de cualquier campo académico, ya sea porque es capaz de leer trabajos publicados en otras partes del mundo y, a su vez, redactar trabajos propios en otra lengua, o porque posibilita una ampliación de horizontes en cuanto al análisis, la descripción y la evaluación de un objeto de estudio. Saber una lengua adicional abre todo un mundo de oportunidades para el graduado de la educación superior y le permite insertarse en diferentes contextos laborales, ya sean éstos de discusión académica o de investigación de punta. Ginés (2004) describe en su estudio una escala de doce competencias básicas para la educación superior que incluye el dominio de una lengua extranjera como una competencia clave (*key skill*), para poder enfrentarse a las sociedades del conocimiento.

La lectura y la escritura son habilidades necesarias en cualquier nivel de estudio, proporcionan a los estudiantes y a las personas en general información, instrucción, formación, educación, y crean hábitos de reflexión, análisis y esfuerzo, concentración. Un estudiante con hábito de lectura posee autonomía cognitiva, está preparado para aprender por sí mismo durante toda la vida. En esta época de cambios vertiginosos en la cual los conocimientos envejecen con rapidez, es fundamental tener un hábito lector que garantice tener información fresca, actualizada, pues ello ayuda a ser laboral y académicamente más eficiente y competente. La lectura estimula y satisface la curiosidad intelectual y científica.

En el campo educativo en un contexto universitario, la habilidad lectora se considera como una oportunidad de adquirir cultura y el aprendizaje de conocimientos especializados, es la clave para entrar al mundo moderno. Un aspecto importante de la lectura es su función como herramienta para la construcción de aprendizajes en cualquier área de estudio, la lectura se ha convertido en la fuente principal de acercamiento a nuevos saberes. Sin embargo, muchos estudiantes no tienen la costumbre de leer en su lengua materna, ni en alguna otra lengua extranjera, lo que les ocasiona una desventaja académica para tener éxito en este contexto (Chi, 2010; Fajardo *et al.*, 2012; Lee y Gee, 2010; Moore, 2011). Anderson (1999) asevera que la lectura es la habilidad académica más importante, sin la cual los lectores renuentes generalmente no comprenden a fondo los textos que leen lo que conlleva a una pobre o errónea comprensión de la información ofrecida. La comprensión de un texto académico en inglés depende de los conocimientos previos del estudiante y de cómo éste los utiliza cuando se encuentra con lecturas en esta lengua. Muñoz *et al.* (2012) establecen que los textos académicos exigen ser leídos, pensados y analizados de manera distinta a la que fueron acostumbrados los estudiantes en el bachillerato, lo que les exige que cambien sus esquemas previos de lectura. Las dificultades de lectura de los universitarios suelen ser principalmente por la falta de familiaridad y orientación hacia la subcultura académica en la que ahora están inmersos. "Habitualmente se omite enseñar los modos de indagar, aprender y pensar en una determinada área, por lo que también se olvida desarrollar en los estudiantes los modos de leer y escribir específicos de cada comunidad académica" (Muñoz *et al.*, 2012:122). La transversalidad lingüística, la decodificación y comprensión auditiva de un idioma son necesarias también, debido a que contribuyen a la comprensión de lectura de materiales complejos y permiten comprender pasajes con estructuras gramaticales más elevadas (Cummin, 1979; Luft *et al.*, 2011; Macaruso y Shankweiler, 2010).

Actualmente, el aprendizaje de inglés es considerado por muchas universidades públicas como una parte sustancial en la formación de los estudiantes; sin embargo, no todas lo han considerado como una herramienta académica de importancia, así quedó demostrado en la investigación de Herrera, Vallejo, Segura, Figueroa y Ramírez (2013), quienes en su trabajo exponen que, aunque hay universidades preocupadas por ofrecer una enseñanza integral a sus alumnos, la cual incluye la enseñanza de inglés, existen otras instituciones que no consideran esta materia en sus planes de estudio, ni como requisito de titulación.

Mucho se habla de que las lenguas son una competencia clave para la formación profesional, pero todavía se hace poco para establecer una política congruente y definida que permita a los alumnos adquirir este conocimiento en paralelo a sus estudios disciplinarios en la educación superior. En 2011, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), a través de su rector, José Narro Robles, propone una reforma que incluya al menos el inglés como lengua obligatoria para posicionar al alumnado en una situación más favorable en cuanto a las oportunidades de estudio fuera del país. Narro dice que: "el inglés sea obligatorio en el bachillerato, debido a que, en

ocasiones, por carecer del dominio de esa lengua, los egresados se encuentran en desventaja en la internacionalización y movilidad estudiantil" (Olivares, 2011:1).

Esta reforma es parte de una tendencia generalizada de ofrecer a los estudiantes de educación superior medidas educativas que anteceden o acompañan a sus estudios. La Universidad Veracruzana (UV) también se ha integrado a los retos de las políticas educativas nacionales e internacionales y, a la realidad de una sociedad cada vez más compleja y globalizada, reconociendo la necesidad de la impartición adicional de una lengua extranjera. De acuerdo a ello, en 1999 se implementó un Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF)[1] basado en la promoción de distintas competencias, entre ellas el inglés, para alcanzar un mejor desempeño en las diversas actividades escolares y el desarrollo profesional de los estudiantes.

Dentro del programa MEIF está el Área de Formación Básica General (AFGB), que se propone lograr que el alumno sea capaz de comunicarse eficazmente y sentar las bases para el estudio de una carrera universitaria. El objetivo de esta área es propiciar que los estudiantes fortalezcan las competencias necesarias para que puedan llevar a cabo procesos de aprendizaje autónomos, tomar decisiones, comunicar ideas, participar en la resolución de problemas (Beltrán, 1999).

El Área de Formación Básica General consta de cinco experiencias educativas (EE); tres talleres: Inglés I, Inglés II y Computación básica, y dos cursos-talleres: Habilidades del pensamiento y Lectura y Redacción (AFGB, 2009). La adquisición del inglés a través de la Experiencia Educativa (EE) MEIF se entiende en la UV como un valor deseable que se pretende tenga presencia integradora y contextualizada a lo largo de los estudios:

> La transversalidad puede considerarse como la estrategia metodológica fundamental en este modelo ya que a través de ella se logrará la incorporación de los ejes integradores, es decir, de una perspectiva integrada de los conocimientos. Esta estrategia también posibilitará que las habilidades básicas de pensamiento y comunicación, que son pilares del enfoque curricular en este modelo, permeen los contenidos de los planes de estudio (Universidad Veracruzana, 2013:1).

En el presente artículo se reflejan algunos de los resultados que nos permiten conocer cuál es el éxito de estas EE: Inglés I e Inglés II en cuatro momentos diferentes:

a) Antes cursar de la EE;
b) Después de la EE Inglés I;
c) Después de la EE Inglés II;
d) y finalmente se obtuvieron datos después de haber cursado las dos EE de inglés, para evaluar la transversalidad con los programas de Psicología.

En este artículo se presentan los resultados de los estudiantes que han cursado las dos EE obligatorias de inglés y se analiza en qué medida las habilidades adquiridas dan cuenta de la transversalidad.

Método

Participantes

22 estudiantes de un grupo de 75 de la generación 2010 de la Facultad de Psicología del área de Ciencias de la Salud de la Universidad Veracruzana región Poza Rica-Tuxpan. Estos estudiantes son los que ya cursaron las dos EE obligatorias establecidas en su programa de estudios hace un año o más, 20 son mujeres y 2 son hombres de edades entre 18 - 22 años, con una media de 18.7 y una desviación de 1.0.

Instrumentos

Examen de ubicación del Centro de Idiomas Poza Rica, Veracruz.

a) *Objective Placement Test* (Examen Objetivo de Colocación). Conformado de 2 partes, la primera evalúa con 70 reactivos de opción múltiple las habilidades de escritura, lectura y comprensión auditiva. La segunda, con 32 reactivos, evalúa la habilidad oral de manera individual. Este examen se aceptó en junta académica en 2009 como instrumento para ubicar a los estudiantes que ingresan al Centro de Idiomas y ya han llevado cursos de inglés. El desarrollo de esta evaluación es del autor de libros de inglés Jack C. Richards. Los resultados obtenidos en este examen ubican a los alumnos en tres niveles: básico, intermedio o avanzado.

b) *Exámenes finales de Inglés* I *y* II *del Centro de Idiomas Poza Rica*. Es un instrumento desarrollado ex profeso por la Academia Estatal de Inglés para Inglés I y II con 80 reactivos que evalúan las habilidades de lectura, escritura, audio y orales en inglés de los estudiantes. Esta evaluación se aplica en dos fases: la evaluación de la habilidad oral que se hace en parejas, posterior-

mente se evalúan las otras tres habilidades en una sola sesión. Para esta fase se cuenta solamente con el maestro titular y la fecha la establece la Academia Estatal de Inglés.

c) E*xamen de lectura*. Se elaboró un examen con textos básicos de Psicología que se divide en tres secciones; cada una de ellas evalúa de manera gradual diferentes categorías de comprensión lectora, los ejercicios son de nivel básico; los estudiantes contestan ejercicios de falso o verdadero, complementan una clasificación y contestan preguntas; en cada sección los alumnos se basan en un texto para contestar los ejercicios.

Procedimiento

Esta investigación se efectuó en aulas del Centro de Idiomas y de la Facultad de Psicología de la Universidad Veracruzana región Poza Rica-Tuxpan.

Se contactó a la directora de la Facultad de Psicología, se le explicó el objetivo de la investigación y se le solicitó el permiso para la realización de la misma. A los alumnos se les explicó el motivo de la investigación, acordándose las fechas de aplicación del examen de ubicación antes que los estudiantes cursaran las EE de Inglés. El examen fue de opción múltiple para las habilidades de lectura, escritura y comprensión auditiva. Esta parte del examen se evaluó de manera grupal. La parte de la evaluación oral de los estudiantes se realizó individualmente. Posteriormente se recabaron las calificaciones de los estudiantes en las cuatro habilidades y tipo de modalidad en que cursaron las EE de Ingles I y II.

Con los alumnos que habían terminado un año atrás las EE de inglés, se acordaron las fechas de aplicación del examen de lectura de comprensión. Este examen está dividido en tres secciones: la primera contiene un texto básico y un ejercicio de falso o verdadero; la segunda sección, un texto con un nivel de dificultad superior al de la sección anterior y una clasificación que se tiene que complementar de acuerdo a esa lectura; la tercera sección también contiene un texto de mayor complejidad que los dos textos anteriores y una serie de preguntas que se contestan de acuerdo a la lectura. Se elaboró una base de datos en el programa SPSS versión 15.

Resultados

En primer lugar se presentan los resultados del examen de ubicación de los estudiantes que cursaron las dos EE hace un año.

Cuadro 1. Distribución de los alumnos por nivel de acuerdo al examen de ubicación del Centro de Idiomas de Poza Rica, Veracruz

Niveles	Porcentaje de alumnos
1	36%
2	41%
3	14%
4	5%
5	5%
N = 22	

Fuente: Elaboración propia.

En el Cuadro 1 se observa que, de los 22 alumnos, 14% pudo haber acreditado las EE sin cursarlas presentado el examen por competencias de Inglés I y II y el 10% de los alumnos presentando el examen de certificación de inglés EXAVER 1. Solamente un alumno optó por realizar el EXAVER 1, y dos hicieron examen por competencias; estos alumnos los acreditaron.

En el Cuadro 2 se presentan los porcentajes de la modalidad de estudio elegida por los estudiantes para las EE de Inglés I y II.

Los resultados indican que la mayoría de los estudiantes cursó la EE de Inglés I en modalidad inter semestral, mientras que para Inglés II la preferencia de los estudiantes es el curso semestral. Es importante señalar que la mayoría de los estudiantes prefieren asistir a clases en ambas EE ya que ninguno optó por la modalidad autónoma, en línea o virtual.

Posteriormente se hicieron análisis de las cuatro habilidades comparando las calificaciones del examen de ubicación y las obtenidas una vez cursado la EE de Inglés I. Los análisis se hicieron mediante prueba *t* para muestras relacionadas. Los datos se presentan en el Cuadro 3.

En todas las habilidades se presenta un avance muy importante, pero éste es mayor en las habilidades de lectura y escritura que presentaban una calificación muy baja antes de cursar la EE.

Cuadro 2. Modalidad de acreditación de alumnos que cursaron las EE de Inglés I y II

Modalidad	Inglés I	Inglés II
Inter semestral	50%	32%
Semestral	36%	59%
Competencias	9%	4%
EXAVER 1	5%	5%
N = 22		

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 3. Comparación de las calificaciones por habilidad del examen de ubicación y el examen final de la EE de Inglés I

Comparación de las calificaciones antes y después de cursar Inglés I				
Habilidad	**Examen de ubicación**	**Después de cursar**	***t***	**Significación**
Audio	5.5	7.95	6.52	.00**
Lectura	4.05	8.14	6.78	.00**
Escritura	2.86	8.14	15.97	.00**
Oral	5.5	7.95	6.52	.00**
N = 22				

** $p < 0.01$ Diferencia significativa.
Fuente: Elaboración propia.

Es importante señalar que, aunque las habilidades que se enseñan en cada semestre son las mismas, los contenidos son diferentes; por ejemplo, en la EE de Inglés I se enseña el verbo *to be* en presente, y en Inglés II en pasado, por ello en los cuadros se hace el análisis del dominio que tenían de estas habilidades en el examen de ubicación que evalúa los dos semestres.

A continuación, en el Cuadro 4 se presentan las comparaciones de las calificaciones del examen de ubicación y las obtenidas después de cursar la EE de Inglés II. Las comparaciones se hicieron mediante prueba *t* para muestras relacionadas.

Se observa la misma tendencia presentada en las calificaciones de Inglés I, un avance significativo en todas las habilidades, en especial en lectura y escritura que son habilidades de gran importancia en la vida académica de los estudiantes.

En los resultados del examen de lectura de comprensión aplicado a los 22 estudiantes un año después de haber cursado las EE de Inglés I y II, con el cual se evalúa la transversalidad de la habilidades adquiridas, se encontró que el 77% de los alumnos no aprobaron el examen, quedando en evidencia que la mayoría de ellos no dominan la habilidad de lectura para su disciplina una vez cursadas las EE.

En el Cuadro 5 se presenta la trayectoria de las calificaciones de lectura de los alumnos que aprobaron el examen de transversalidad.

Al comparar los datos de los estudiantes, se aprecia que dos de ellos ingresaron con un nivel alto en comprensión de la lectura como lo demuestran sus calificaciones; sin embargo, en los tres estudiantes que ingresaron con conocimiento deficientes en esta misma habilidad, se nota que existió un avance después de cursar las EE de Inglés I y II.

Discusión

Como han señalado Abdulla *et al.* (2012), Ginés (2004) y Moore y Narciso (2011), una de las competencias básicas en educación superior es el dominio de una lengua extranjera ya que éste permite la adquisición de nuevos conocimientos. El aprendizaje de una segunda lengua es uno de los retos hoy en día en la enseñanza superior, aprender otra lengua da acceso importante al mundo moderno en cualquier área de interés. Esta preocupación por formar de manera integral a los estudiantes universitarios se ve reflejada en los cambios que universidades públicas como la UV (1999) a través del programa MEIF y la UNAM (2011) han realizado en sus programas. En este trabajo se analiza una de las estrategias metodológicas del MEIF que es la transversalidad. Para ello se

Cuadro 4. Comparación de las calificaciones por habilidad del examen de ubicación y el examen final de la EE de Inglés II

Comparación de las calificaciones antes y después de cursar Inglés II				
Habilidad	**Antes de cursar**	**Después de cursar**	***t***	**Significación**
Audio	4.27	7.23	4.54	.00**
Lectura	3.36	7.86	6.52	.00**
Escritura	2.91	7.91	9.49	.00**
Oral	4.05	7.95	6.13	.00**
N = 22				

** $p < 0.01$ Diferencia significativa.
Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 5. Trayectoria de calificaciones de los alumnos que aprobaron el examen de transversalidad

Inglés I			Inglés II		
Habilidad de lectura en examen de ubicación Inglés I	**Calificación de la habilidad de lectura Inglés I**	**Calificación de la habilidad de lectura examen previo a segundo**	**Habilidad de lectura en examen de ubicación Inglés II**	**Calificación de la habilidad de lectura Calificación Inglés II**	**Calificación examen de transversalidad**
10	10	10	8	8	8
8	7	10	10	7	10
5	9	9	5	9	6
5	7	8	5	8	6
0	10	9	3	7	6
N = 5					

hicieron análisis de los conocimientos adquiridos en las dos EE de inglés obligatorias y la manera en que estas habilidades pueden ser usadas como herramientas en la adquisición de otros conocimientos.

Los resultados demuestran que los alumnos que ya cursaron las dos EE obligatorias y a los cuales se les aplicó el examen de transversalidad, ingresaron con conocimientos precarios de inglés, mismos que adquirieron durante su paso por la secundaria y el bachillerato. A su llegada la mayoría de ellos tuvo un pobre desempeño. Ante esta carencia de conocimientos la mayoría cursaron los semestres obligatorios de la EE, eligiendo una modalidad tradicional que es asistir a clases con un maestro y un grupo de compañeros, ya que ninguno optó por modalidades diferentes: autónoma, virtual o en línea.

Es importante señalar que al cursar las EE obligatorias de inglés, se presenta un aprendizaje significativo en las cuatro habilidades, pero éste no permite cumplir con el objetivo de la transversalidad ya que los estudiantes no utilizan las habilidades adquiridas para interpretar textos básicos en inglés de su área de competencia, lo que los pone en una situación de debilidad en relación a su formación. Como señalan Herrera, Vallejo, Segura, Figueroa y Ramírez (2013), una importante cantidad de conocimientos en las diferentes áreas de la disciplina psicológica se publican en inglés, de hecho el ingreso a las maestrías y especialidades con alto nivel académico exigen al menos la traducción de textos en inglés.

Los resultados obtenidos en esta investigación son importantes para tres niveles educativos: la educación media, media superior y la educación superior. Es importante compartir estos datos con las autoridades responsables de la educación media y media superior, ya que indican un área de oportunidad para ese sistema. Para la educación superior y en específico para la UV, se aporta información acerca del funcionamiento en uno de los departamentos del AFBG; la información es controversial, ya que, por un lado demuestra la efectividad de las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes del área de inglés y, por el otro, señala grandes limitaciones en lo que a transversalidad se refiere.

Una de las autoras de este trabajo, docente en la experiencia educativa de inglés, indica que los textos que se utilizan en estas experiencias son de cultura general y ninguno es relativo al área de Psicología. Una alternativa para mejorar la transversalidad de las EE sería incluir materiales del área específica de formación de los estudiantes, para lograr lo que Muñoz *et al.* (2012) señalan como adquisición de familiaridad y orientación de la subcultura académica en la que se están formando. Sería interesante ver qué resultados se obtendrían con estas modificaciones en los programas de estudio de inglés.

Algunas de las implicaciones de la deficiente transversalidad para la formación de los estudiantes es su imposibilidad de tener información actualizada de primera mano de su interés, pues tienen que esperar a encontrarla en el idioma materno; otra desventaja es perder la oportunidad de pertenecer a comunidades universitarias especializadas que se forman a través de redes sociales en donde el idioma predominante de comunicación es el inglés. Hoy en día existen programas dentro de la UV para fomentar la movilidad estudiantil a otros países y uno de los requisitos frecuentes es que los estudiantes tengan un dominio del inglés aunque la movilidad sea a países de habla hispana.

Una de las limitaciones de este trabajo es la falta de evaluación del nivel de dominio del español de los estudiantes, ya que esto se relaciona de manera importante con el grado de facilidad o dificultad que tendrán los alumnos con la adquisición de otra lengua, particularmente, las habilidades de lectura y es-

critura en español, que son dos de las habilidades más empleadas en la adquisición de conocimientos de su carrera. En futuras investigaciones deberá hacerse una evaluación de estos aspectos.

Referencias

ABDULLAH, S. (2012). "Reading for Pleasure as a Means of Improving Reading Comprehension Skills". *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (México). 8, 13, (en línea). Disponible en: http://www.soporte.uv.mx:2126/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=ea3923d4-6fd3-4f0a-84dc-f63c6a1b97d3%40sessionmgr14&vid=23&hid=18 (25 de abril 2013).

UNIVERSIDAD VERACRUZANA, XALAPA (2009). Área de Formación Básica General. Disponible en: http://www.uv.mx/dgda/area-de-formacion-basica/

ANDERSON, Neil (1999). "Exploring Second Language Reading: Issues and Strategies", *Revista Electrónica de Investigación* Educativa (México). 8,13. (en línea). Disponible en: http://www.soporte.uv.mx:2126/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=ea3923d4-6fd3-4f0a-84dc-f63c6a1b97d3%40sessionmgr14&vid=23&hid=18 (25 de abril 2013).

BELTRÁN-CASANOVA, Jenny (1999). "Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana. Lineamientos para el nivel licenciatura". Universidad Veracruzana, Xalapa Veracruz. Disponible en: http://www.uv.mx/cpue/num1/critica/completos/meif.htm

CHI-FAN, Yen (2010). The Effect of Comprehension Strategy Instruction on EFL Learners' Reading Comprehension. EBSCO, 6, 8;

CUMMIN, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251

FAJARDO-HOYOS, Adriana, HERNÁNDEZ-JARAMILLO, Janeth y GONZÁLEZ-SIERRA, Ángela (2012). Acceso léxico y comprensión lectora: un estudio con jóvenes universitarios", *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (México), 14 (2), (en línea). Disponible en: http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-fajardoetal.html (consultado 25 de abril 2013).

GINÉS-MORA, José (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, (Madrid/Barcelona), 35, mayo-agosto, 13-37.

HERRERA-VILLA, Jacqueline; VALLEJO-CASARIN Alma Gloria; SEGURA CELIS-OCHOA, Beatriz Herminia; FIGUEROA-RODRIGUEZ, Sebastián y RAMÍREZ-MARÍN, Frank (2013). Evaluación del dominio de las habilidades de inglés en alumnos de primer ingreso a la Facultad de Psicología de la Universidad Veracruzana. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala* (México), 16 (1), (en línea). Disponible en: http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/principal.html

LEE-BAS, Mary. y GEE-WOOD, Deborah (2010). Comprehension Windows Strategy: A Comprehension Strategy and Prop for Reading and Writing Informational Text. *The Reading Teacher*, 61 (7), *base de datos* EBSCO. Disponible en: http://dx.doi.org/10.1598/RT.61.7.7 (consultado 25 de abril 2013).

LUFT-BAKER, Doris; STOOLMILLER, Mike; GOOD-III, Roland H.; BAKER; SCOTT K. (2011). Effect of Reading Comprehension on Passage Fluency in Spanish and English for Second-Grade English Learners. EBSCO, 40, 3. Disponible en: http://www.soporte.uv.mx:2126/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=ea3923d4-6fd3-f0a-84dc-f63c6a1b97d3%40sessionmgr14&vid=19&hid=18 (consultado 25 de abril 2013).

MACARUSO, Paul, SHANKWEILER, Donald. (2010). Expanding the Simple View of Reading in Accounting for Reading Skills in Community College Students. Reading Psychology. EBSCO, 31. Disponible en: http://www.soporte.uv.mx:2126/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=ea3923d46fd3-f0a-84dc-f63c6a1b97d3%40sessionmgr14&vid=29&hid=18 (consultado 25 de abril 2013).

MOORE-HANNA, Pauline y NARCISO-SÁNCHEZ, Esther (2011). Modelos Epistémicos de la lectura en estudiantes universitarios mexicanos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México). 16, 51. Disponible en: http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&criterio=ART51008 (consultado 25 de abril 2013).

MUÑOZ-VALENZUELA, Carla; FERREIRA-TORRES, Schonnema; SÁNCHEZ-QUINTUL, Pamela; SANTANDER-PÉREZ, Silvia; PÉREZ-RODRÍGUEZ, Marcela y VALENZUELA-CARREÑO, Jorge (2012). Características psicométricas de una escala para caracterizar la motivación por la lectura académica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (México). 14 (2). Disponible en: http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-munozetal.html (consultado 25 de abril 2013).

OLIVARES-ALONSO, Emir. (2011). "Plan de reforma para la UNAM", *La Jornada*, 31 de marzo. Versión electrónica en: http://www.jornada.unam.mx/2011/03/31/index.php?section=sociedad&article=039n1soc (consultado 20 de abril 2013).

UNIVERSIDAD VERACRUZANA (2013). "Transversalidad". Disponible en: http://www.uv.mx/universidad/doctosofi/nme/transversalidad.html

Nota

1 Actualmente ya existe una segunda reforma al programa del año 2004-2005. Mayor información en: http://www.uv.mx/universidad/doctosofi/4informe2004/2/contenido.htm

Depresión y pensamiento constructivo en estudiantes universitarios

Rocio Tron-Álvarez,[1] Ofelia Contreras-Gutiérrez,[2] Margarita Chávez-Becerra[3]

Resumen

La presente investigación describe y analiza la posible relación entre pensamiento constructivo y depresión en estudiantes universitarios. Se trabajó con los datos de 142 estudiantes de los dos sexos. Se emplearon dos instrumentos, el Inventario de Depresión de Beck y el Cuestionario de Pensamiento Constructivo para Estudiantes Universitarios. Los resultados mostraron que las mujeres tienen mayor depresión que los hombres; sin embargo, esta diferencia no fue significativa. El 72% de los estudiantes presenta un adecuado pensamiento constructivo y un 28% presenta niveles de pensamiento no constructivo por arriba de la media; los hombres obtuvieron mayores puntajes que las mujeres tanto en pensamiento constructivo como no constructivo. Los puntajes de depresión correlacionan negativamente con el pensamiento constructivo y positivamente con el no constructivo. Lo anterior sugiere que el pensamiento constructivo influencia los estados emocionales, tanto positivos como negativos; en este último caso se considera un posible factor de incidencia en la depresión.

Descriptores: Depresión, Pensamiento constructivo, Estudiantes universitarios.

Depression and Constructive Thinking Among College Students

Abstract

The present study aimed to describe and analyze the possible relationship between constructive thinking and depression among college students. The work was carried out with the data of 142 students, 86 women and 56 men, with an average age of 21 years. Two instruments were used, the Beck Depression Inventory and the Questionnaire of Constructive Thinking for College Students. The results showed that women have greater depression than men, however, the difference was not significant. 72% of the students present a proper constructive thinking and 28% has no constructive thinking above of average levels; men obtained higher scores than women, both, in constructive and not constructive thinking. Depression scores correlate negatively with constructive thinking and positively with not constructive thinking. This suggests that constructive thinking influence emotional states, both positive and negative; in the latter case, it is considered to be a possible incidence factor for depression.

Key words: Depression, Constructive Thinking, College Students.

Artículo recibido el 16/08/2013
Aceptado el 14/09/2013
Declarado sin conflicto de interés

1 Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México. rociotron@hotmail.com
2 Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México. ofeliaco@gmail.com
3 Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México. margaritachabe@gmail.com

Introducción

La depresión se define como un trastorno del estado de ánimo; se acompaña de la disminución de la actividad intelectual, física, social y ocupacional; se distingue por la pérdida de interés en casi todas las actividades que venía realizando el individuo, con sentimientos caracterizados por profunda tristeza, reducción de autoestima, necesidad de castigo, pérdida de interés por la vida e indiferencia a los requerimientos externos.

En la actualidad, la depresión presenta una prevalencia del 15 al 25% de la población mundial según la Organización Mundial de la Salud. De acuerdo con este organismo, año tras año aumentan las cifras de las personas que la padecen. Se considera que en los países desarrollados es el segundo padecimiento más frecuente entre la población, mientras que en los países en desarrollo se ubican en el cuarto lugar, de tal manera que si la evolución de estas cifras permanece, para el año 2020 la depresión ocupará a escala mundial el segundo lugar, y el primero en países en desarrollo (Gómez-Restrepo, Bohórquez, Pinto, Gil, Rondón & Díaz-Granados, 2004). Esta tendencia hace que el estudio de la depresión se vuelva esencial debido a que se le ha considerado como una de las epidemias de las sociedades modernas (Olmedo-Buenrostro, Torres-Hernández, Velasco-Rodríguez, Mora-Brambila & Blas-Vargas, 2006).

De acuerdo a lo anterior, la depresión es uno de los principales problemas de salud, por su impacto en la vida productiva de los individuos, dado el alto grado de discapacidad social y en el ejercicio de las tareas personales cotidianas. Las tasas de incapacidad ocupacional, son iguales o incluso mayores que las de las enfermedades crónicas mayores, como hipertensión, diabetes y artritis, entre otras (Wagner, González-Forteza, Sánchez-García, García-Peña, & Gallo, 2012).

En resumen, se afectan las esferas psíquica, somática y conductual, y se refleja básicamente en el ámbito social, donde se pierde el interés de interactuar con el grupo social al que se pertenece. Esta perturbación puede ser la consecuencia de factores biológicos y ambientales, lo que mina en el individuo su capacidad de adaptación (Díaz, Prados y López 2002).

Se ha demostrado que la depresión es más frecuente en mujeres que en hombres (2-1) y que afecta principalmente a personas entre los 25 a 40 años de edad, aunque algunos estudios sugieren que la edad de inicio para la depresión está disminuyendo y ampliando el rango de incidencia; actualmente afecta principalmente a los adolescentes, adultos mayores, e incluso, ya ha sido identificada en niños (Apóstolo, Figueiredo, Mendes, & Rodrigues, 2011).

La depresión de inicio temprano, puede implicar años de pesadumbre y problemas en diferentes tareas de desarrollo y adaptación al ambiente social como la educación y el empleo. En la adolescencia y la juventud se toman importantes decisiones para la vida. Un episodio de depresión durante esta etapa, que sobresale por definir la formación académica, el inicio de la vida profesional u ocupacional, el comienzo de la vida sexual y la elección de pareja tiene consecuencias a largo plazo; de hecho, en los individuos en quienes la depresión se inicia en la infancia o la adolescencia se considera la posibilidad de que sea una forma más severa del trastorno y que se prolongue a etapas posteriores, si no es tratada de forma adecuada.

En México, como en el resto del mundo, los jóvenes padecen tasas mayores de depresión; al menos la mitad de los casos de trastornos mentales ocurren antes de que las personas cumplan 21 años. La Encuesta Mexicana de Salud Mental en Adolescentes identificó que 7.2% de los jóvenes de la Ciudad de México, entre 12 y 17 años, sufrieron un trastorno depresivo en el último año. En la población universitaria se han comprobado tasas de depresión incluso mayores a la encontrada en la población general adulta; también se ha identificado que los síntomas depresivos se relacionan con bajo rendimiento escolar, y constituyen uno de los principales motivos de consulta (Riveros, Hernández, & Rivera, 2007; Agudelo, Casadiegos, & Sánchez, 2008; Benjet, Borges, Medina-Mora, Méndez, Fleiz, Rojas, & Cruz, 2009; Franco, Gutiérrez, & Perea, 2011).

Entre las variables individuales que se relacionan con la depresión en los jóvenes universitarios, se han encontrado antecedentes familiares y personales de depresión, dificultades académicas, inestabilidad económica, diagnóstico de una enfermedad grave, muerte de un ser querido, separación de los padres, consumo de alcohol, exigencias sociales y familiares, estrés y dificultades académicas, planeación y/o intento de suicidio, acontecimientos vitales estresantes como la pérdida de una relación importante por separación, divorcio o muerte. Entre las consecuencias que tiene la depresión para los universitarios en su vida académica, se encuentra la pérdida de interés y/o disminución de las actividades cotidianas lo que

impacta en su rendimiento académico (Arrivillaga, Cortés, Goicochea & Lozano, 2004; Osornio & Palomino, 2009).

La identificación temprana de este trastorno no sólo minimizaría la posibilidad de fracaso escolar, sino que también reduciría en forma importante otras conductas de riesgo para la salud, como el consumo de drogas o el desarrollo de trastornos de la conducta alimentaria (Behar, Arriagada & Casanova, 2005; Rodríguez et al. 2005). Si tratamos de analizar los aspectos que se encuentran asociados a la aparición de trastornos depresivos, podemos identificar, además de factores biológicos, algunos otros de carácter psicológico o comportamental; entre estos últimos podemos señalar bajos niveles de la denominada inteligencia emocional, es decir la capacidad para identificar las propias emociones, manejarlas de manera positiva para solucionar los problemas que la vida social nos presenta con el menor costo de estrés y sufrimiento, así como la capacidad para entender las emociones y puntos de vista de las otras personas y comportarnos con altos niveles de empatía.

Tal como sucede en otras esferas de la inteligencia, no todas las personas tenemos la misma capacidad para entender y manejar nuestras emociones, así como para entrar en contacto con las de otras personas y actuar de manera empática. Esta posibilidad está determinada, en gran medida, por la forma en cómo percibimos los eventos.

Cada vez se reconoce en mayor medida que las emociones están determinadas no por los eventos en sí mismos sino por cómo los interpretamos; así también se acepta que cada persona tiene su propio modo de interpretar el mundo que le rodea y a partir de esa representación es que se comporta, afronta y se adapta a las situaciones que se presentan. Algunos constructos teóricos dan cuenta de este sistema de representación e interpretación personal de los eventos y situaciones, entre ellos se encuentra el Pensamiento Constructivo propuesto por Epstein (1994) en su teoría cognitivo experiencial. Para él las personas utilizamos dos sistemas de pensamiento: el racional y el experiencial. En el primero se ubica el procesamiento de información que tradicionalmente es evaluado a través del coeficiente intelectual (CI), mientras que para el segundo, postula el concepto de pensamiento constructivo. El pensamiento racional y el experiencial son habilidades básicamente distintas que contribuyen, por diferentes caminos, al éxito en la vida. Algunas veces, la inteligencia racional predice un tipo particular de habilidad; otras, sólo la inteligencia experiencial es un predictor significativo.

El pensamiento racional o bien inteligencia racional (coeficiente intelectual), opera a través de la comprensión, de las reglas culturalmente transmitidas de razonamiento y evidencia, es fundamentalmente verbal, con escasa historia evolutiva y actúa de acuerdo con la comprensión de la persona de lo que es razonable, teniendo en cuenta las consecuencias a largo plazo. Es lento, consciente, inferencial, analítico, laborioso, lógico, relativamente no emocional y normalmente se puede controlar.

Por su parte, el pensamiento experiencial o inteligencia experiencial, que es el pensamiento constructivo, obtiene sus esquemas de la experiencia vivida (experiencias pasadas), es automático, preconsciente, rápido, fácil, fundamentalmente imitativo e íntimamente asociado con la experiencia afectiva o emocional y no tan fácilmente se puede controlar. Se basa entonces en aquellos pensamientos que aparecen de manera automática y preconsciente ante cualquier acontecimiento. La inteligencia experiencial funciona por asociaciones en vez de por lógica, estableciendo relaciones entre acontecimientos que tienen una fuerte carga emocional. El ajuste emocional, el éxito personal, en el trabajo, en las relaciones sociales, y en general la mayor satisfacción con la vida, suelen ser resultado de un alto pensamiento constructivo.

La inteligencia experiencial o pensamiento constructivo se apoya en el corto plazo, su finalidad principal es buscar las sensaciones buenas y evitar las malas, abarca tres tipos de inteligencia (emocional, social y práctica), suele ser adaptativa en la mayoría de las situaciones, permite tomar decisiones con facilidad, rapidez y sin tener que realizar un proceso de razonamiento lógico. Seymour Epstein (1994) identificó seis características de pensamiento constructivo, encontrando dos maneras constructivas de pensar y cuatro no constructivas. Los principales componentes del pensamiento constructivo son el afrontamiento emocional y el afrontamiento conductual. Las personas que tienen niveles altos en estas dos facetas, suelen ser buenos pensadores constructivos.

El afrontamiento emocional se relaciona con la capacidad para manejar adecuadamente los sentimientos negativos. Las personas que tienen un buen afrontamiento emocional tienen bajos niveles de estrés, no se toman las cosas personalmente, no son demasiado sensibles al rechazo y al fracaso y no se preocupan por cosas que no pueden controlar.

El afrontamiento conductual se refiere a un pensamiento orientado a la acción. Las personas que tienen un buen manejo conductual, piensan en modos efectivos de solucionar los problemas y los llevan a la práctica, son optimistas, aceptan los retos y se arriesgan, ya que piensan que las cosas saldrán bien si se trabaja en relación con las metas propuestas.

En el pensamiento no constructivo se incluyen el pensamiento rígido, supersticioso, esotérico y la ilusión. En el primero (rigidez), los pensadores categóricos tienen un pensamiento dicotómico, en términos de blanco o negro, son intolerantes, sólo admiten su punto de vista y no permiten opiniones diferentes a las suyas. Clasifican a los individuos como buenos o malos, perdedores o ganadores, amigos o enemigos.

El pensamiento supersticioso no está relacionado con las supersticiones tradicionales, sino con las personales (las cosas que me traen suerte). Los individuos se centran más en defenderse de lo malo que pueda pasarles que en disfrutar de la vida. Esperan de antemano que algo salga mal por lo que no se arriesgan a sufrir una desilusión. Son pesimistas y tienden a deprimirse con facilidad. El pensamiento esotérico sí está relacionado con las supersticiones tradicionales (romper un espejo, pasar bajo una escalera) y los fenómenos paranormales e inusuales. Si el grado de pensamiento esotérico no es demasiado alto puede indicar una apertura a nuevas ideas y un pensamiento flexible. Sin embargo, si es demasiado alto, indica una dificultad a la hora de usar su capacidad de crítica.

En cuanto al optimismo ingenuo o ilusión, se trata de personas optimistas pero sin fundamento, piensan que si pasa algo bueno, siempre sucederán cosas buenas, tienen una visión simplista de la realidad, son ingenuos, tienden a evitar las realidades desagradables y no toman las debidas precauciones.

Según Epstein (1994), los pensamientos automáticos diarios de carácter constructivo o destructivo, influyen en la interpretación que la gente hace de los acontecimientos, sentimientos y conductas. De modo que si los pensamientos automáticos de una persona refieren al mundo como un lugar hostil, que no se puede confiar en los otros, que haga lo que haga todo será inútil, esto traerá consecuencias negativas en contraposición con un pensamiento automático contrario. Ello influirá no sólo en la interpretación de los acontecimientos, sino también en los hechos objetivos que trata de experimentar como resultado del entorno que se crea a sí mismo.

Si tratamos de construir un vínculo entre el pensamiento constructivo y la depresión, podemos hipotetizar que la persona con depresión considera que el mundo le presenta obstáculos insuperables para lograr sus metas y le hace demandas exageradas. Interpreta sus experiencias en términos de frustración o derrota, estableciendo su interacción con el mundo que le rodea siempre en una dirección negativa, lo que le lleva a considerar que el mundo está desprovisto de interés, gratificaciones o alegrías. A consecuencia de una visión negativa del futuro, la persona que padece depresión anticipa que sus sufrimientos y dificultades actuales se extenderán indefinidamente en el tiempo y que ningún aspecto negativo que experimenta en el presente podrá modificarse en el futuro a no ser para aumentar sus dificultades, siendo su resultado la desesperanza. De esta forma podemos suponer que las personas con altos niveles de depresión, presentarán de la misma manera bajos niveles de pensamiento constructivo.

Por el contrario, el pensamiento constructivo ejerce un efecto positivo en los estados de ánimo, por lo que se podría esperar que las personas con puntajes altos en pensamiento constructivo presenten bajos niveles de depresión, es decir, se esperaría encontrar una correlación negativa entre pensamiento constructivo y depresión y una correlación positiva entre pensamiento no constructivo y depresión. De aquí que el propósito de este estudio sea describir y analizar la posible relación entre pensamiento constructivo y depresión en estudiantes universitarios.

Método

Participantes

La población meta fueron las cinco Facultades de Estudios Superiores (FES) de la UNAM, las cuales son entidades multidisciplinarias en donde se imparten 38 diferentes carreras de todas las áreas del conocimiento. Se seleccionaron al azar ocho de esas 38 carreras, así como también aleatoriamente, la Facultad en donde se imparte, el semestre cursado y el turno (este último en razón de cuatro grupos matutinos por uno vespertino) y, una vez determinado lo anterior, los grupos que conformaron la muestra fueron aquéllos disponibles y que consintieron en participar. De esta manera, la muestra estuvo integrada por 142 estudiantes, con edades comprendidas entre los 17 y los 30 años (ME=21), de los cuales 86 fueron mujeres (61%) y 56 hombres (39%), de los semestres 1°, 3°, 7°, 8° y 9°, de las carreras de Contaduría, Lengua y litera-

tura hispana, Administración y Arquitectura, pertenecientes a las Facultades de Estudios Superiores Acatlán y Cuautitlán de la UNAM.

Instrumentos

Se utilizaron dos instrumentos: El Inventario de Depresión de Beck, versión corregida o versión de 1978 (BDI-IA). Este instrumento se construyó para medir las manifestaciones conductuales de la depresión y disponer de una evaluación cuantitativa de la intensidad de la depresión (Sanz & García-Vera, 2013). Diez de sus 21 ítems (el 47,6%) se refieren a síntomas cognitivos, mientras que sólo 4 de sus ítems evalúan síntomas fisiológicos, 3 síntomas anímicos y 3 síntomas motivacionales. Cada ítem del BDI-IA recoge un síntoma depresivo y para cada uno de ellos se presentan cuatro afirmaciones alternativas ordenadas de menor a mayor gravedad. La persona evaluada tiene que elegir la frase que mejor refleja cómo se ha sentido durante la última semana de cada uno de los 21 conjuntos de cuatro alternativas, incluyendo el día en que completa el inventario. Cada ítem se valora de 0 a 3 puntos en función de la alternativa escogida y, tras sumar directamente la puntuación de cada ítem, se obtiene una puntuación total cuyo rango es de 0 a 63 que cuantifica la presencia y gravedad de sintomatología depresiva.

Con base en la Teoría Cognitivo Experiencial de Epstein y el Inventario de Pensamiento Constructivo (CTI) que dicho autor desarrolló en 2001, Contreras, Chávez y Velázquez (2006) construyeron el Cuestionario de Pensamiento Constructivo para Estudiantes Universitarios (CPCE). Este instrumento está orientado a eventos o situaciones vinculados a la vida académica y su objetivo es evaluar el grado en el cual los pensamientos automáticos preconscientes de los estudiantes favorecen o no la solución de problemas que les presenta la vida académica. El CPCE cuenta con un total de 73 reactivos en un formato tipo Likert formado por seis escalas: dos escalas dirigidas a evaluar pensamientos de tipo constructivo, tres orientadas a la identificación de pensamientos no constructivos y una escala independiente integrada por elementos de todas las escalas anteriores. Las escalas asociadas a la identificación de Pensamiento Constructivo son Afrontamiento Conductual y Afrontamiento Emocional, la que a su vez contiene las subescalas Autoestima y Capacidad de sobreponerse, mientras que las escalas para la identificación de Pensamiento No Constructivo son Rigidez, Pensamiento Esotérico e Ilusión; por último se encuentra la escala independiente, denominada Pensamiento Constructivo Global. En cada reactivo del cuestionario, el participante califica en qué grado el contenido del reactivo refleja su forma de pensar o de actuar: total desacuerdo, acuerdo, neutral, acuerdo y totalmente de acuerdo; a mayor puntuación, en mayor cantidad se posee el atributo evaluado.

Procedimiento

A cada uno de los grupos seleccionados se les aplicó, de manera colectiva en su salón de clases y previa autorización de su profesor y de los mismos estudiantes, el BDI-IA y el CPCE. Se les dieron las instrucciones para resolverlos, primero el BDI-IA y después el CPCE; se les indicó a los alumnos que no pusieran sus nombres, por lo que se les pidió que contestaran con la mayor sinceridad posible. Una vez aplicados, se procedió a ingresar los datos de las respuestas dadas a los cuestionarios en una base para realizar el análisis estadístico correspondiente a través del programa SPSS v.19.

Resultados

En el CPCE, en promedio el 50% de los estudiantes se agrupan en la categoría de moderadas puntuaciones y es mayor el porcentaje que presenta puntuaciones bajas (28%) en comparación con el de puntuaciones altas (22%). Como se puede apreciar en la Tabla 1, el 26% de los estudiantes obtiene puntuaciones altas en la escala de pensamiento constructivo, así como el mismo porcentaje obtiene puntuaciones bajas en esa escala. Las subescalas que obtienen los mayores porcentajes (32%) en cuanto a la categoría de bajas puntuaciones, son el afrontamiento conductual y autoestima, mientras que los mayores porcentajes para la categoría de altas puntuaciones, se encuentran en las subescalas de pensamiento constructivo (26%) y afrontamiento conductual (25%).

En lo que respecta al promedio de pensamiento no constructivo y sus subescalas, coincide el 24% tanto para las puntuaciones bajas como para las altas. El mayor porcentaje de altas puntuaciones, se encuentra en pensamiento no constructivo global (27%) y en pensamiento esotérico (26%) (Tabla 2).

Al comparar la ejecución de hombres y mujeres, con respecto al pensamiento constructivo, los hombres obtienen puntuaciones más altas que las mujeres en todas las escalas y subescalas de pensamiento constructivo: en autoestima, afrontamiento conductual y pensamiento constructivo global, aunque

Tabla 1. Porcentaje de alumnos con puntuaciones bajas, adecuadas y altas en Pensamiento Constructivo

	Puntuaciones		
	Bajas	**Adecuadas**	**Altas**
Pensamiento Constructivo	26%	48%	26%
Afrontamiento Conductual	32%	43%	25%
Afrontamiento Emocional	28%	50%	22%
Autoestima	32%	47%	21%
Capacidad de sobreponerse	21%	57%	22%
Pensamiento Constructivo Global	26%	54%	20%
Promedio	28%	50%	22%

Fuente: Elaboración propia.

en éstas dos últimas sus diferencias son mínimas; sin embargo, al aplicar la prueba t de Student se observan diferencias significativas en la escala de afrontamiento emocional ($t = 2.79$, $gl = 136$; $p < .01$), en la capacidad de sobreponerse ($t = 3.84$, $gl = 136$; $p < .001$) y en el puntaje total de pensamiento constructivo de ($t = 2.13$, $gl = 133$; $p < .05$).

Así como los hombres emergen como mejores pensadores constructivos, también obtienen puntajes más altos en pensamiento no constructivo, aunque esta diferencia no es significativa, y las diferencias en la escala de pensamiento esotérico e ilusión son mínimas.

Ahora bien, en cuanto a las respuestas de los estudiantes al Inventario de Beck, se encuentra que existe un 3% con depresión severa, y un 23% con depresión entre leve y moderada; las mujeres se ubican en la categoría de depresión severa y obtienen porcentajes mayores en depresión leve y moderada (Tabla 3). Sin embargo, al comparar las medias entre mujeres (ME = 11.64) y hombres (ME = 9.27), la diferencia no es significativa, a pesar de que las mujeres obtienen puntajes más altos.

Al observar los porcentajes de las respuestas a cada reactivos, es importante resaltar que se presentan síntomas alarmantes en los estudiantes, entre un 17 y 29%, tienen pensamientos o deseos suicidas, sienten tristeza gran parte del tiempo, presentan llanto, se sienten desvalorizados, muestran signos de pesimismo y fracaso y presentan sentimientos de castigo. El 50% ha tenido pérdida de placer, tiene sentimientos de culpa y con una actitud de autocrítica y con pérdida de interés (45%).

Por último, al obtener las correlaciones entre las puntuaciones del CPCE y el Inventario de Depresión, se encuentra, como se esperaba, que todas las escalas y subescalas de pensamiento constructivo y pensamiento constructivo global, correlacionan significativa (á = 0.000) y negativamente con los puntajes de depresión (Tabla 4). Esto es, aquellos estudiantes que presentan puntuaciones altas en pensamiento constructivo, afrontamiento conductual, afrontamiento conductual, autoestima, en la capacidad para sobreponerse y en pensamiento constructivo global, a su vez presentan bajos puntajes de depresión. En otras palabras, los estudiantes que cuentan con estrategias de afrontamiento tanto conductuales como emocionales, una buena autoestima, capacidad para sobreponerse y en general tienen un pensamiento constructivo, muestran bajos puntajes de depresión.

En cuanto a las correlaciones entre pensamiento no constructivo, sus escalas y las respuestas al Inventario de Depresión, se encuentran correlaciones significativas entre pensamiento no constructivo (á < 0.01) y pensamiento rígido (á = 0.000) con los punta-

Tabla 2. Porcentaje de alumnos con puntuaciones bajas, moderadas y altas en Pensamiento No Constructivo

	Puntuaciones		
	Bajas	**Moderadas**	**Altas**
Pensamiento no constructivo	22%	51%	27%
Pensamiento esotérico	21%	53%	26%
Ilusión	26%	58%	16%
Rigidez	24%	51%	25%
Promedio	24%	52%	24%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Porcentaje de la muestra total de estudiantes, mujeres y hombres en los puntos de corte del Inventario de Depresión

	Mínimo	Leve	Moderado	Severo
Muestra total	74%	12%	11%	3%
Mujeres	68%	15%	12%	5%
Hombres	83%	6%	11%	0%

Fuente: Elaboración propia.

jes de depresión (Tabla 5). Como era de esperarse estas correlaciones son positivas, esto es que a mayor puntaje en pensamiento no constructivo y a mayor puntaje en pensamiento de tipo rígido, mayores son los puntajes de depresión. Sin embargo en este estudio la depresión no correlaciona con pensamiento esotérico y con ilusión.

Conclusiones

Uno de los primeros datos obtenidos en la presente investigación que llama la atención de manera notable, es el alto porcentaje de la población estudiada que padece depresión; de acuerdo con nuestros datos, el 26% de 142 estudiantes padece depresión, es decir 37 jóvenes universitarios, y más aún que el 3% (5 estudiantes) la presenta de forma severa. Estos datos concuerdan con los reportados por Olmedo, Torres, Velasco y Mora (2006) quienes calcularon para el año de 2006 que entre el 15 y 25% de la población mundial padecería de depresión y con los señalados por Osornio y Palomino (2009) quienes señalan que en México la edad más frecuente en que se presenta la depresión es entre los 15 y los 19 años y por arriba de los 65. Estos datos pueden ser alarmantes si consideramos que se trata de una población altamente expuesta a situaciones estresantes, a ciclos extenuantes de trabajo, con demandas de distinta índole de manera simultánea por parte de los profesores, compañeros y la misma institución. Las dificultades en las relaciones con los docentes (manejo de autoridad, estilo docente, etc.) pueden conducir a la depresión.

Es importante trabajar con estos jóvenes universitarios, para evitar problemas de salud física y emocional que puedan tener consecuencias graves para ellos y sus familias, el trabajo terapéutico impactará su rendimiento académico y la sensación de bienestar subjetivo en las instituciones educativas. "El estudiante pasa gran parte del tiempo en la escuela y los éxitos o fracasos obtenidos en este espacio facilitan (en gran medida) la imagen de competencia o incompetencia que adquiera de sí mismo, en caso de ser negativa, origina depresión, de esta manera se origina un círculo que retroalimenta: estudio-fracaso-depresión, fracaso, depresión" (Osornio y Palominio, 2009:1). Este fenómeno puede explicar, al menos en parte, el fracaso escolar, el cual por supuesto tiene muchos más factores implicados.

Como señalamos en la sección introductoria a este estudio, la depresión tiene un carácter multifactorial en su etiología, podemos iniciar con una labor de carácter preventivo o atención temprana a la población estudiantil, si trabajamos con las ideas de carácter preconsciente y automáticas que orientan la manera en cómo la personas "leen los acontecimientos de la vida cotidiana", en especial cuando éstos se asocian con estados depresivos. Si partimos del supuesto de que el nivel de depresión depende del significado que la persona dé al evento y que puede ser visualizado como una pérdida, fracaso, desaprobación o desilusión, podremos lograr mucho si modifi-

Tabla 4. Correlaciones entre los escalas y subescalas de Pensamiento Constructivo y los puntajes de Depresión

Escalas y subescalas de pensamiento constructivo	Puntajes de depresión
Pensamiento Constructivo	-0.52*
Afrontamiento Conductual	-0.38*
Afrontamiento Emocional	-0.48*
Autoestima	-0.44*
Capacidad de Sobreponerse	-0.39*
Pensamiento Constructivo Global	-0.50*

* Significativa a 0.000.
Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5.Correlaciones entre los escalas de Pensamiento No Constructivo y los puntajes de Depresión

Escalas de Pensamiento No Constructivo	Puntajes de Depresión
Pensamiento No Constructivo	0.22*
Pensamiento Esotérico	0.15
Ilusión	0.02
Rigidez	0.31**

* Significativa a 0.01.
** Significativa a 0.000.

camos sus esquemas representacionales de los eventos, y por tanto de sí mismo, ello al trabajar con su sistema atribucional, parte central de su inteligencia experiencial.

Desde esta lógica es importante trabajar con las personas que obtienen puntuaciones altas en CPCE en la escala de pensamiento no constructivo, y poner especial atención en las que presentan un pensamiento de carácter rígido. Si partimos de la definición de pensamiento rígido, como aquel conjunto de ideas que se orientan a interpretar los acontecimientos, las situaciones y a las personas en sólo dos categorías extremas: correctas o incorrectas, de acuerdo o en contra, positivas o negativas, es decir, que son incapaces de percibir toda la gama de posibilidades intermedias que cualquier evento o acontecimiento ofrece para quien esté dispuesto a percibirlo, entenderemos que son personas que fácilmente sufrirán desilusiones, puesto que es altamente probable que los acontecimientos no ocurran como ellos esperan, deseen o conceptualizan. En su estructura psíquica existe una y sólo una manera correcta o apropiada de percibir e interpretar el comportamiento de las personas, sus acciones y sus emociones. Es muy probable entonces que con frecuencia se enfrasquen es discusiones por demostrar que tienen la razón y cuando no logren su cometido se sientan profundamente contrariados o frustrados, que los pobres resultados obtenidos lesionen su sentido de autoeficacia y su confianza en sí mismo. Cuando esta situación se repite de manera recurrente, como ocurre en los ambientes universitarios, que se caracterizan por la diversidad de los pensamientos, en donde se espera que los estudiantes contrasten sus ideas con las de otros y no logren flexibilizar su pensamiento y aprender de los demás, en este escenario la experiencia educativa se convierte en un evento altamente estresante, que puede conducir a los estudiantes a estados depresivos. Tal como señalan Miranda, Gómez, Bernal y Escobar (2000), la depresión, ansiedad y hostilidad son respuestas emocionales al estrés y suelen ser difíciles de distinguir de los efectos de estrés inherentes a la vida del estudiante.

Si la persona no cuenta con una red de soporte, o con estrategias de afrontamiento adecuadas para enfrentar el cotidiano choque de su representación personal de los eventos con el de los demás, es muy probable que caiga en situación de desamparo, toda vez que no encuentra la forma de hacer valer su visión de mundo con las otras personas, y por ello se sienta desilusionado, marginado, discriminado o agredido; lo que daña su autoestima, y en situaciones escolares su autoeficacia. Este escenario cuando se prolonga en el tiempo puede llevar a la depresión.

El patrón de comportamiento experiencia educativa-fracaso-depresión, puede en algunos casos aislar a los estudiantes de sus compañeros a quienes percibe como personas en contra de él o ella, de sus ideas o posturas. La rigidez puede incluso llevarlos a paralizar sus acciones al conceptualizar que todo lo que hace es juzgado como incorrecto, ello, probablemente, detone estados depresivos.

La pregunta que nos planteamos entonces es ¿cómo apoyar a estas personas? De acuerdo con nuestros datos, el trabajo tiene que centrarse en el desarrollo de estrategias de afrontamiento conductual y emocional apropiadas, para contender con la frustración que les produce la expresión de puntos de vista diferentes a los propios. Asimismo, es altamente recomendable trabajar en elevar su autoestima, de tal suerte que puedan aceptar puntos de vista diversos a los suyos sin que ello implique estar equivocado. De esta forma podemos considerar que trabajar con los estudiantes en modificar sus percepciones de las situaciones que enfrenta en la escuela y en la vida cotidiana, que a su vez disparan reacciones emocionales que conducen a patrones de comportamiento, puede ser una vía importante de prevención contra trastornos psicológicos, y a la vez promover mayores estados de bienestar subjetivo y de satisfacción consigo mismos y con el entorno en que se desarrollan.

Vale la pena recordar que el propósito de la escuela es la formación integral del ser humano.

Por último, queda como tarea delimitar algunas líneas interesantes para completar la visión de este estudio, por ejemplo con qué tipo de trastornos emocionales se asocian los otros estilos de pensamiento no constructivo, qué ideas de carácter preconsciente y automáticas se asocian con mayor frecuencia con un estado de bienestar subjetivo, y con mejores niveles de adaptación y de éxito en la escuela.

Referencias

AGUDELO, V. M., CASADIEGOS, G. C. P., & SÁNCHEZ, O. D. L. (2008). Características de ansiedad y depresión en estudiantes universitarios. *International Journal of Psychological Research*, 1, 1, 34-39.

APÓSTOLO, J. L. A., FIGUEIREDO, M. H., MENDES, A. C., & RODRIGUES, M. A. (2011). Depresión, ansiedad y estrés en usuarios de cuidados primarios de salud. *Revista Latino-Americana de Enfermería*, 19, 2, 348-353.

ARRIVILLAGA, Q. M., CORTÉS, G. C., GOICOCHEA, J. V., & LOZANO, O. T. (2004). Caracterización de la depresión en jóvenes universitarios. *Universitas Psychologica*, 3, 1, 17-26.

BEHAR, A. R, ARRIAGADA S. M. I., & CASANOVA, D. (2005). Trastornos de la conducta alimentaria y trastornos afectivos: Un estudio comparativo. *Rev Méd Chile*, 133, 1407-1414.

BENJET, C., BORGES, G., MEDINA-MORA, M. E., MÉNDEZ, E., FLEIZ, C, ROJAS, E., & CRUZ, C. (2009). Diferencias de sexo en la prevalencia y severidad de trastornos psiquiátricos en adolescentes de la Ciudad de México. *Salud mental*, 32, 2, 155-163.

CONTRERAS, O., CHÁVEZ, M., & VELÁSQUEZ, O. (2006). Cualidades psicométricas del Cuestionario de Pensamiento Constructivo para Estudiantes Universitarios". *Revista de la Sociedad de Ex -Alumnos de la Facultad de Psicología*, 9, 1870 - 2325.

DÍAZ, F., PRADOS, M., LÓPEZ, S. (2002). Relación entre rendimiento académico, síntomas depresivos, edad y género en una población de adolescentes. *www.psiquiatría-.com*, 6, 2.

EPSTEIN, S. (1994). "Integration of the Cognitive and the Psychodynamic Unconscious". *American Psychologist*, 49, 709-724.

FRANCO, M. C., GUTIÉRREZ, A. S., & PEREA, E. (2011). Asociación entre depresión y bajo rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicogente*, 14, 25, 67-75.

GÓMEZ-RESTREPO C., BOHÓRQUEZ A., PINTO M. D., GIL L. J., RONDÓN S. M., DÍAZ-

GRANADOS N. (2004). Prevalencia de depresión y factores asociados con ella en la población colombiana. *Rev Panam Salud Pública*, 16,6, 378-86.

MIRANDA, C. A. GÓMEZ, J.C. BERNAL, F. y ESCOBAR, C.A. (2000). "Prevalencia de depresión en estudiantes de medicina de la Universidad del Valle". *Rev. Colombiana de Psiquiatría*, 29, 251-260.

OLMEDO-BUENROSTRO, B., TORRES-HERNÁNDEZ J., VELASCO-RODRÍGUEZ, R., MORA-BRAMBILA A., & BLAS-VARGAS, L. (2006). Prevalencia y severidad de depresión en estudiantes de enfermería de la Universidad de Colima. *Rev Enferm* IMSS, 14, 1, 17-22.

OSORNIO, L., & PALOMIN, L. (2009). Depresión en estudiantes universitarios. *Archivos en Medicina Familiar*, 11, 1, 1-2.

RIVEROS, Q. M. HERNÁNDEZ, V. H. y RIVERA, B. J. (2007). Niveles de depresión y ansiedad en estudiantes universitarios de Lima metropolitana. *Revista de Investigación en psicología*, 10, 1, 91-102.

RODRÍGUEZ R. D., MANUEL DALLOS B. C., GONZÁLEZ, R. S., SÁNCHEZ H. Z., DÍAZ-MARTÍNEZ, L., RUEDA-JAIMES, G., & CAMPO-ARIAS, A. (2005). Asociación entre síntomas depresivos y consumo abusivo de alcohol en estudiantes de Bucaramanga, Colombia. *Cad. Saúde Pública*, 21, 5, 1402-1407.

SANZ, J., & GARCÍA-VERA, M. P. (2013). Rendimiento diagnóstico y estructura factorial del Inventario de Depresión de Beck-II (BDI-II). *Anales de psicología*, 29, 1, 66-75.

WAGNER, F. A., GONZÁLEZ-FORTEZA, C., SÁNCHEZ-GARCÍA, S., GARCÍA-PEÑA, C., & JOSEPH J. GALLO J. J. (2012). Enfocando la depresión como problema de salud pública en México. *Salud Mental*, 35, 3-11.

Violencia en el noviazgo de adolescentes mexicanos: Una revisión

José Luis Rojas-Solís[1]

Resumen

El estudio de la violencia en el noviazgo de adolescentes ha generado una creciente atención en la comunidad científica mexicana. El conocimiento de esta actividad científica permitiría la apertura o consolidación de líneas de investigación; por ello, esta revisión narrativa analiza las principales características de investigaciones sobre la violencia en el noviazgo de adolescentes mexicanos. El objetivo es mostrar algunas tendencias teóricas y metodológicas en las investigaciones realizadas en la última década. Se incluyeron quince estudios empíricos publicados entre 2003 y 2013 en revistas especializadas o presentadas en congresos científicos y con muestras formadas exclusivamente por adolescentes mexicanos. La búsqueda se realizó en bases de datos especializadas como Dialnet, Psicodoc, Psycinfo, Redalyc, Scielo y Google académico. Entre los resultados destaca que el diseño de investigación de 93% de los estudios fue cuantitativo y el 100%, transversal. El 60% de las investigaciones incluyó a hombres y mujeres y sólo el 28% implementó un instrumento validado internacionalmente. Ninguno de los estudios fue longitudinal, diádico, ni controló la deseabilidad de las respuestas. Entre otras cosas, se aboga por el estudio de la violencia en el noviazgo de adolescentes como un fenómeno con naturaleza propia y distinta de las parejas adultas. Se enfatiza la importancia de seguir ampliando la evaluación de la violencia cometida y sufrida por los dos sexos además de la realización de estudios diádicos, hasta ahora inexistentes en la literatura mexicana, que puedan proveer más información sobre un tema que sólo se ha estudiado a través de un integrante de la pareja.

Descriptores: Violencia, Noviazgo, Adolescentes, Mexicanos, Revisión narrativa.

Dating Violence in Mexicans Teenagers: A Review

Abstract

The study of violence in teen dating has generated an increasing attention in the Mexican scientific community. The knowledge of this scientific activity or consolidation would allow the opening lines of research, so the review in this report discusses the main features of research on dating violence in Mexican teenagers. The goal is to show some theoretical and methodological trends in research during the last decade. In this report it has been included fifteen empirical studies published between 2003 and 2013 in specialized journals or presented at scientific conferences and samples that show only Mexican teenagers. The search was conducted in specialized databases such as Dialnet, Psicodoc, Psycinfo, Redalyc, SciELO and Google Scholar. It finds that the research's design of 93% of the studies was quantitative and 100% cross. The 60% of the research included men and women and only 28% implemented an internationally validated instrument. None of the studies were longitudinal, dyadic or controlled the desirability of responses. Among other things, it calls for the study of dating violence in teenagers as a phenomenon with its own distinct nature of adult couples. It emphasizes the importance of further expanding the assessment of violence committed and suffered by both sexes as well as the dyadic studies, non-existent in the Mexican scientific literature, which can provide more information on a topic that has only been studied through one member of the couple.

Keywords: Dating Violence, Courtship, Adolescent, Mexican, Narrative Review.

Artículo recibido el 18/08/2013
Aceptado el 13/09/2013
Declarado sin conflicto de interés

1 Doctor en Sexualidad y Relaciones Interpersonales. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Salamanca, España. luisrojas@usal.es, jlrojassolis@gmail.com

Introducción

La violencia en el noviazgo es "todo acto, omisión, actitud o expresión que genere, o tenga el potencial de generar daño emocional, físico o sexual a la pareja afectiva con la que se comparte una relación íntima sin convivencia ni vínculo marital" (Castro y Casique, 2010:22). Se trata de un problema que ha cobrado gradualmente mayor atención por parte de la investigación psicológica en México, especialmente a través de estudios descriptivos que han apuntado la existencia de una gran frecuencia de agresiones, sobre todo psicológicas, haciendo de este fenómeno algo preocupante.

En un principio, el interés de diversos estudios y encuestas se centró en el estudio de la victimización de las mujeres jóvenes. Sin embargo, parece que las tendencias en la última década han experimentado algunos cambios fundamentados en la implementación de instrumentos para evaluar la frecuencia de la violencia cometida o sufrida por ambos sexos.

A pesar de que la violencia en estas jóvenes díadas ha seguido existiendo, e incluso parece haber aumentado, el advenimiento de esos giros precisan matizaciones teóricas y metodológicas sobre el noviazgo de adolescentes y los fenómenos que en él ocurren, ya que distan de las relaciones de jóvenes o adultos mucho más de lo que comúnmente se presupone.

Transformaciones de la adolescencia y el noviazgo

En líneas generales, podría caracterizarse a la adolescencia por "los significativos cambios biológicos, por una posición social intermedia entre el niño y el adulto, en cuanto a estatus social, ya que el adolescente continúa siendo un escolar, depende económicamente de sus padres, pero posee potencialidades psíquicas y físicas muy semejantes a las de los adultos" (Domínguez, 2008:74).

No obstante, la idea unitaria de adolescencia tendría que dar paso a la de adolescentes que difieren entre sí en función de variables como sexo, edad, carácter, ambiente económico, familiar o social (Castillo, 2003). Sirva como ejemplo que los rangos de edad en que se colocaba a esta etapa han variado considerablemente, de tal forma que algunos autores consideran que ocupa un espacio temporal entre los once y veinticinco años (Burton, Halpern-Felsher, Rankin, Rehm y Humphreys, 2011).

Esa extensión de la duración de la adolescencia como etapa cultural, la aparición e incremento de los llamados "ninis" (jóvenes que ni estudian ni trabajan), la diversificación en el significado y vivencia de los vínculos afectivos de los adolescentes, así como el papel preponderante de tecnologías y medios electrónicos en la formación de nuevos tipos de violencias y agresores (Trujano, Dorantes y Tovilla, 2009), plantean nuevos retos teóricos y metodológicos en el estudio de la violencia en las parejas adolescentes.

Añadido a lo anterior, es preciso dar cuenta de otro presupuesto implícito sobre la poca importancia de las relaciones de pareja en edades muy jóvenes por carecer de una entidad propia (Collins, 2003). Así, más bien se suele conceptualizar como una etapa de preparación y ensayo de habilidades para el noviazgo en la adultez joven o relaciones más estables como la cohabitación o el matrimonio.

A pesar de ello, los vínculos afectivos entre los adolescentes parecen ser más complejos de lo que se supone al igual que los fenómenos acontecidos en su seno, por lo que merecerían un tratamiento más diferenciado. Por mencionar sólo un ejemplo, diversos estudios en el país han apuntado a la transformación del vínculo formal del noviazgo hacia otro tipo de interacciones más informales, con naturaleza y características propias distintas del noviazgo formal adolescente y, por supuesto, del noviazgo en otras etapas del ciclo vital. Esta situación ha encontrado eco en investigaciones que indican la coexistencia del noviazgo formal con varias relaciones informales como los *frees*, los "amigovios" o "amigos con derechos", por señalar algunos (Castro, 2007; Rojas-Solís y Flores, 2013), relaciones caracterizadas por una menor formalidad, compromiso e inclusión de sentimientos, como el amor, y una mayor actividad sexual; y donde, por supuesto, también puede existir violencia.

Estas metamorfosis pueden entenderse mejor considerando las transformaciones socioculturales que han ocurrido en estos últimos años en México que afectan las relaciones de pareja, sus integrantes y los fenómenos que ocurren en su seno (Rojas-Solís, 2011). Sin embargo, a efectos de este trabajo se entenderá por noviazgo "una relación diádica que involucra interacción social y actividades conjuntas con la implícita o explícita intención de continuar la relación hasta que una de las partes la termine o se establezca otro tipo de relación como la cohabitación o matrimonio" (Straus, 2004:792).

La especificidad de la violencia en el noviazgo de adolescentes

En la evolución del estudio sobre la violencia en el noviazgo puede observarse que, en no pocas ocasiones, las teorías propuestas para explicar la violencia en parejas adultas se hayan tratado –y se sigan tratando– de aplicar a un contexto con naturaleza y características específicas como el noviazgo en edades adolescentes. En ese sentido, se compara frecuentemente a la violencia doméstica con la violencia en el noviazgo por presentar factores de riesgo y características comunes.

Sin embargo, la violencia en el noviazgo puede ser cuantitativa y cualitativamente diferente de aquellas ejercidas en edades adultas. Primero, porque las relaciones de pareja de adultos difieren sustancialmente de las parejas de adolescentes porque éstas ocurren en una etapa del desarrollo muy distinta. Algo que, por ejemplo, se refleja en la gran frecuencia de agresiones que puede deberse, efectivamente, a aspectos socioculturales, pero también a otras muchas variables como la impulsividad, la emocionalidad o la falta de autocontrol muy característica de estas edades jóvenes (Samper, Aparici y Mestre, 2006). Por otro lado, el significado (Williams, Ghandour y Kub, 2008), el compromiso (Thompson-Hayes y Webb, 2004) y la duración o estabilidad de las relaciones de los adolescentes son distintas a las de los adultos, pues tienden a ser más breves o inestables, pudiéndose hallar incluso patrones cíclicos en cuanto su rompimiento y reanudación (Dailey, Pfiester, Jin, Beck y Clark, 2009).

En ese mismo orden de ideas, desde un enfoque macrosocial se asume que a estas edades, por muy tempranas que sean, los estereotipos de género sobre lo que deben ser un hombre y una mujer ya se habrían interiorizado así como las expectativas sociales para cada uno de ellos (Valdez-Santiago Ramírez, Rojas, Hidalgo y Ávila, 2007). Empero, las dinámicas de dominación y poder en las relaciones de parejas jóvenes también pueden diferir de las de los adultos ya que, entre otros factores, el desarrollo de habilidades sociales o la influencia de los compañeros (Mulford y Giordano, 2008) podrían favorecer que estas relaciones sean más igualitarias (Castro y Casique, 2010).

Asimismo, los adolescentes no siempre tienen dependientes económicos, responsabilidades paternales o contractuales (Rodríguez, Antuña y Rodríguez, 2001) ni se habrían establecido pautas de dependencia económica de la mujer hacia el hombre en la casi totalidad de las parejas (Castro y Casique, 2010). Por ende, es más difícil hallar violencias más propias de contextos domésticos, maritales o de cohabitación como el control financiero así como la gravedad o cronicidad de agresiones o perfiles patológicos de víctimas y agresores (Echeburúa, Fernández-Montalvo y De Corral, 2008).

En consecuencia, y aunque ciertamente pueden existir casos con agresiones graves, en general se podría esperar una menor gravedad en las lesiones sufridas en comparación con vínculos más estables como los formados en edades adultas (Shorey, Stuart y Cornelius, 2011).

Por todo lo anterior, en este artículo se realiza una revisión narrativa de la literatura sobre los diseños, características y resultados de estudios llevados a cabo en estos últimos diez años en México. Los objetivos ulteriores son: 1) la descripción de las principales características metodológicas de las investigaciones; y, 2) el análisis de las consistencias o modificaciones sobre el objeto de estudio y los principales elementos de naturaleza teórica y metodológica.

La utilidad de la revisión de estos aspectos se fundamenta en la detección de las fortalezas o debilidades de los diseños de los estudios como consecuencia de la visión teórica o la metodología implementada, aspectos que a su vez pueden incidir en problemas que no han sido explorados, o al menos no lo suficiente, posibilitando así la consolidación o, en su caso, el inicio de nuevas líneas de investigación.

Consideraciones metodológicas previas

En primer término es preciso indicar que la heterogeneidad de las fuentes consultadas impidió la implementación de métodos formales de meta análisis. En consecuencia, el abordaje del estado de la cuestión de la investigación sobre este fenómeno se realizará a través de una revisión narrativa con fines interpretativos y propositivos. Sin menoscabo de ello y en aras de evitar, en la medida de lo posible, algunos de los sesgos e imprecisiones atribuidas a las revisiones narrativas (Lozano, 2005), se ha implementado una búsqueda sistemática que permita una mejor organización, descripción y análisis de los trabajos revisados y que a continuación se detalla.

Se revisaron estudios empíricos publicados por investigadores mexicanos o extranjeros sobre la violencia en el noviazgo en adolescentes. La búsqueda se realizó a través de las bases de datos: *Dialnet*, *Psicodoc*, *Psycinfo*, *Redalyc*, *Scielo* y *Google académico*, debido a

la posibilidad de acceso a texto completo de los estudios o a su principal información y porque recogen con mayor facilidad la producción científica según los criterios de inclusión establecidos en esta revisión narrativa.

Los descriptores empleados fueron: violencia, agresión, noviazgo, adolescente, mexicano y los descriptores en inglés: *dating violence*, *aggression*, *abuse*, *courtship*, *adolescent*, *Mexican*.

En cuanto a los criterios de inclusión se señala que fueron: investigaciones publicadas entre 2003 y 2013, en español o inglés, en formato impreso o virtual, en revistas especializadas o presentadas en congresos científicos y que tuvieran como objetivo el estudio de la violencia en el noviazgo de adolescentes con edades entre 12 y 21 años. Aunque la adolescencia suele caracterizarse entre los 12 y 19 años en estadísticas poblacionales, e incluso entre los 15 y 24 años por la Naciones Unidas (Menkes y Suárez, 2003), en el presente artículo se optó por el rango de 12 a 21 años para integrar un mayor número de estudios.

Se excluyeron las revisiones teóricas o ensayos, las evaluaciones de programas preventivos, los estudios que no proporcionaran suficiente información metodológica, los que no permitieran el acceso a los textos completos o a sus datos más relevantes; así como aquellos estudios cuyas muestras no fueron exclusivamente constituidas por adolescentes.

Las investigaciones se organizaron cronológicamente considerando aspectos como el diseño de investigación, la muestra, los instrumentos y los resultados obtenidos más relevantes.

Principales características metodológicas de las investigaciones sobre violencia en pareja de adolescentes mexicanos realizadas el período 2003-2013

La búsqueda de artículos generó un total de cuarenta y nueve resultados de los cuales sólo quince investigaciones cumplieron los criterios de inclusión. En la Tabla 1.1 y 1.2 se muestra una síntesis de los trabajos que fueron incluidos en este artículo.

En primer término, es destacable que en las investigaciones revisadas la violencia en el noviazgo ha sido definida de distintas formas originando variaciones tanto en aspectos metodológicos como en resultados obtenidos.

El carácter de los estudios ha sido primordialmente descriptivo de la violencia, se incluyó aquella de tipo físico, la psicológica, la sexual o la económica.

Añadido a ello, la muestra de algunos de los trabajos se constituyó por mujeres y hombres favoreciendo el estudio de la figura del agresor y la víctima en ambos sexos.

El diseño de investigación de la mayoría de los estudios fue cuantitativo (93%) y transversal (100%). El número de investigaciones cualitativas fue menor (7%). No se halló ningún estudio con diseño mixto y, al momento de realizar esta revisión, no se encontró ningún estudio de carácter longitudinal o diádico.

El 60% del total de las investigaciones incluyó a hombres y mujeres, cinco estudios únicamente a mujeres (33%), mientras que un estudio (7%) proveyó información incompleta sobre sus participantes.

El 33% del número total de las investigaciones se llevó a cabo con población del Estado de Veracruz, mientras que el resto se distribuyó en diferentes estados de la República Mexicana.

El enfoque de la violencia fue unidireccional en 40% de los estudios, mientras que en el 60% restante se entendió que la violencia puede ser recíproca.

El epígrafe de los instrumentos es muy importante en el caso de las catorce investigaciones cuantitativas puesto que en el 21% de ellas se elaboraron instrumentos exclusivos para el estudio en cuestión, en contraparte a los cuatro estudios (28%) que usaron un instrumento como el Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory (CADRI) que es ampliamente utilizado en varias partes del mundo. A pesar de ello, ninguno de los estudios revisados controló la deseabilidad de las respuestas de los y las participantes.

Los tipos de violencia más usuales fueron: psicológica, física y sexual. Sin embargo, la violencia psicológica fue señalada en el 73% de los estudios como la más frecuente.

Discusión

En primer lugar se abordarán los aspectos metodológicos de las investigaciones revisadas para luego comentar algunos aspectos de contenido.

E*n cuanto a los diseños de investigación*. La mayoría de los estudios fueron de carácter cuantitativo y la totalidad de los trabajos revisados fue transversal. Las investigaciones cuantitativas dificultan acercarse a cuestiones como el significado de la violencia así como el contexto donde la violencia ocurre, lo que impide delimitar los aspectos eróticos, lúdicos o de intimación que muchas veces se asocian a estos com-

portamientos (Wekerle y Wolfe, 1999). En contraparte, como es sabido, los diseños cualitativos favorecen la profundización en el conocimiento del objeto de estudio, aunque a costa de la representatividad de sus resultados.

Los estudios incluidos son transversales implicando serias limitaciones para el estudio de las trayectorias de violencia, la inferencia de patrones de violencia, sean complementarios o simétricos, y obstaculizan la comprobación de supuestos como el de que una relación violenta en los y las jóvenes se puede extender hasta edades adultas (Timmons y O'Leary, 2007). Por ello, desde hace varios años, desde la literatura internacional se ha insistido en la pertinencia de estudios con diseños mixtos y longitudinales que favorezcan la comprensión del fenómeno más allá de la descripción transversal.

Características de la muestra. La selección de la muestra de gran parte de los estudios se hizo por conveniencia y

Tabla 1.1. Principales características metodológicas de las investigaciones revisadas sobre violencia en el noviazgo de adolescentes en México

Autor (es)	Estado	Participantes	Diseño	EV	Instrumento utilizado	Principales hallazgos
Villaseñor-Farías y Castañeda-Torres (2003)	Jalisco	155 adolescentes, edad: 12 a 19 años.	(CL) y (T). (MNR).	(U)	Entrevista grupo-focal	Mujeres y hombres identificaron violencia sexual con violación, al varón como agresor y a la mujer como víctima. Las mujeres, a diferencia de los hombres, señalaron como otras formas de violencia sexual los tocamientos, manoseos, besos a la fuerza, etc.
Trujano, Nava, Tejeda y Gutiérrez (2006)	Estado de México	50 (M), edad: 15 a 18 años.	(C) y (T). (MNR).	(U)	VIDOFyP	La violencia psicológica fue la mejor percibida y hallada con mayor frecuencia. Parece que mientras más jóvenes son las mujeres hay cierta normalización del uso de la violencia.
Castro (2007)	*	5,143 (M), edad: 14 a 21 años.	(C) y (T). (MR).	(U)	CADRI y *	El 25% de las estudiantes reportó haber sufrido alguna forma de violencia psicológica por parte de sus novios o "frees"; 16% violencia física; 3% violencia sexual y 2% violencia económica.
Escoto, González, Muñoz y Salomon (2007)	Baja California Norte	20 (M), edad: 15 a 18 años.	(C) y (T). (MNR).	(U)	**	Se hallaron manifestaciones de violencia física, sexual y psicológica, predominó esta última a través de burlas, críticas, falta de respeto a los hábitos, costumbres u opiniones de las participantes por parte de sus parejas.
Rivera-Rivera, Allen-Leigh, Rodríguez-Ortega, Chávez-Ayala, Lazcano-Ponce (2007)	Morelos	4,587 (M) y 3373 (V), edad: 12 a 21 años.	(C) y (T). (MR).	(B)	CTS	Las chicas reportaron haber cometido más agresiones y los chicos mayor victimización. La perpetración se asoció a pertenecer a pandillas, consumir drogas, haber tenido 2 o más parejas sexuales y violencia intrafamiliar. La victimización con haber tenido 2 o más parejas sexuales y violencia intrafamiliar.
Valdez-Santiago *et al.* (2007)	*	3,004 (M) y 3,004 (V), edad: 12 a 17 años.	(C) y (T). (MR).	(B)	**	Tanto hombres como mujeres se identifican como perpetradores y receptores de la violencia psicológica, física y sexual.
Hinojosa, Ruiz, Ruiz y García (2008)	Veracruz	26 (V) y 52 (M), edad: 14 a 18 años.	(C) y (T). (MNR).	(B)	**	La victimización de violencia física y psicológica fue la más frecuente tanto para hombres y mujeres.

Fuente: Elaboración propia.
Nota: EV = Enfoque de violencia. (M) = Mujeres. (V) = Varones. (C) = Cuantitativo. (CL) = Cualitativo. (T) = Transversal. (MR) = Muestra representativa. (MNR) = Muestra no representativa. (U) = Unidireccional. (B) = Bidireccional. * = Muestra nacional. ** = Instrumento elaborado para la investigación en turno. ENVRN = Encuesta Nacional sobre Violencia en las Relaciones de Noviazgo. CADRI = Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory. CTS = Conflict Tactics Scales. CVM = Cuestionario de Violencia en Mujeres. VIDOFyP = Violencia Doméstica: Frecuencia y Percepción. CRNA = Cuestionario Relaciones de Noviazgo de los Adolescentes.

Tabla 1.2. Principales características metodológicas de las investigaciones revisadas sobre violencia en el noviazgo de adolescentes en México

Autor(es)	Estado	Participantes	Diseño	EV	Instrumento utilizado	Principales hallazgos
Antônio y Hokoda (2009)	Nuevo León	182 (M) y 103 (V), edad: 15 a 18 años.	(C) y (T). (MNR).	(B)	CADRI	No hubo diferencias significativas por sexo en la victimización o perpetración de agresiones físicas y verbales.
Méndez y Sánchez (2009)	Chiapas	236 (V) y 272 (M), edad: 14 a 17 años.	(C) y (T). (MNR).	(B)	**	La violencia más común fue la psicoemocional, luego la física y la sexual. A mayor edad mayores niveles de violencia de pareja. Sólo hubo diferencias significativas entre sexos en la violencia sexual.
Clarey, Hokoda y Ulloa (2010)	Nuevo León	129 (M) y 75 (V), edad: 15 a 18 años.	(C) y (T). (MNR).	(B)	CADRI	El control de la ira y la aceptación de violencia en pareja parecen ser mediadores en la relación entre perpetración de agresiones y exposición a violencia parental.
Delabra, Ríos, Hernández y Villarreal (2010)	Coahuila	277 (V) y 245 (M), edad: 15 a 19 años.	(C) y (T). (MR).	(B)	CADRI	La violencia más frecuente fue la verbal-emocional. Se hallaron relaciones entre los distintos tipos de agresiones cometidas y también hubo relaciones entre las distintas agresiones sufridas.
Martínez y Reyna (2010)	Veracruz	131 (M), edad: 15 a 20 años.	(C) y (T). (MNR).	(U)	CVM	Las jóvenes participantes que manifestaron más incidencia de violencia fueron las de 16 y 17 años, el tipo de violencia más frecuente fue la psicológica.
Cortaza, Mazadiego y Ruiz (2011)	Veracruz	131 (M), edad: 15 a 20 años.	(C) y (T). (MNR).	(U)	CVM	El 61% de las chicas señaló haber sufrido violencia psicológica, el 3.9% violencia física y 4% refirieron ser víctimas de violencia sexual.
Díaz, Rangel y Hernández (2011)	Veracruz	96 (M) y 92 (V), edad: 15 a 18 años.	(C) y (T). (MNR).	(B)	ENVRN	La violencia se normaliza, minimiza o se confunde con juego. Las principales causas de violencia fueron: los antecedentes familiares de violencia, la precocidad en la edad de inicio de vida sexual y el consumo de alcohol, tabaco y otras sustancias.
Heredia, Oliva y González (2013).	Veracruz	134 (V) y 120 (M), edad: 15 a 19 años.	(C) y (T). (MR).	(B)	CRNA	La violencia psicológica es la que se presenta con mayor frecuencia, en segundo lugar está la violencia física, mientras que la violencia sexual es el tipo de violencia ejercido con menor frecuencia hacia los varones. El 76% de los varones participantes consideró que su relación es sana.

Fuente: Elaboración propia.
Nota: EV = Enfoque de violencia. (M) = Mujeres. (V) = Varones. (C) = Cuantitativo. (CL) = Cualitativo. (T) = Transversal. (MR) = Muestra representativa. (MNR) = Muestra no representativa. (U) = Unidireccional. (B) = Bidireccional. * = Muestra nacional. ** = Instrumento elaborado para la investigación en turno. ENVRN = Encuesta Nacional sobre Violencia en las Relaciones de Noviazgo. CADRI = Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory. CTS = Conflict Tactics Scales. CVM = Cuestionario de Violencia en Mujeres. VIDOFyP = Violencia Doméstica: Frecuencia y Percepción. CRNA = Cuestionario Relaciones de Noviazgo de los Adolescentes.

no son representativas. Se trató generalmente de estudiantes de secundaria o preparatoria procedentes de zonas urbanas que tampoco son representativos de la población general o rural. Ni qué decir de la escasez de muestras que incluyan noviazgos entre personas con orientación de deseo homosexual u otro tipo de relaciones afectivas entre adolescentes. Además, la totalidad de las investigaciones recolectaron sus datos a través de un miembro de la díada, obligando así a extraer interpretaciones e inferencias de la realidad del otro u otra ausente, lo que constituye un sesgo teórico y metodológico al tratar un fenómeno de naturaleza diádica desde un punto de vista individual (Marshall, Panuzio, Makin-Byrd, Taft y Holtzworth-Munroe, 2011).

Instrumentos implementados. Una quinta parte de los estudios revisados elaboraron instrumentos *ex profeso* para evaluar la violencia, dificultando así la contrastación de los resultados obtenidos; otros trabajos optaron por la implementación de cuestionarios basados en encuestas nacionales; mientras que en un tercer grupo se observan investigaciones que han comenzado a utilizar instrumentos como el CTS (Conflict Tactics Scales) o el CADRI (Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory) que se dirigen a la evaluación de la perpetración y recepción de determinadas formas de agresión. Por ende, la información obtenida ha sido mucho más completa que aquella extraída de una muestra de un sexo donde sólo se ha preguntado por su victimización. Además, al ser utilizados en numerosos estudios internacionales favorecen la comparación de los resultados con la literatura científica local y extranjera.

Ello no obsta para señalar que estos instrumentos han recibido críticas debido al poco control de la deseabilidad social de las respuestas o su funcionamiento de mero conteo de comportamientos violentos sin considerar quién inicia las agresiones, el significado o el contexto donde ocurren además de las motivaciones o consecuencias diferenciadas para ambos sexos (Corral, 2009). Por ello, la bidireccionalidad en la perpetración de la violencia por ambos sexos que frecuentemente arrojan estos instrumentos no debe ser equiparada con las consecuencias derivadas de la violencia.

En relación con los aspectos de contenido. Señalar que, con independencia de las variaciones metodológicas apuntadas, parece haber un cierto consenso en los estudios revisados en la mayor frecuencia de la violencia psicológica en comparación con la sexual o económica. Estos hallazgos encuentran respaldo en la literatura científica mexicana en la Encuesta Nacional de Violencia en las Relaciones de Noviazgo (Instituto Mexicano de la Juventud, 2008), llevada a cabo con una muestra nacional representativa rural y urbana de más de 7 millones de jóvenes mexicanos y mexicanas, con edades entre 15 y 24 años, donde el 76% del total de la muestra manifestó haber sido víctima de violencia psicológica y el 15% señaló haber experimentado al menos un incidente de violencia física; mientras que un 16.5% de las jóvenes señaló haber sufrido violencia sexual.

La importancia de este tipo de violencia ha emergido con mucha fuerza en los últimos años porque los jóvenes suelen identificar más fácilmente las agresiones físicas o sexuales antes que las psicológicas (Kuffel y Katz, 2002), a pesar de que su frecuencia sea mayor que los otros tipos de agresiones y su existencia se asocie con efectos psicológicos muy negativos (Jouriles, Garrido, Rosenfield y McDonald, 2009).

La bidireccionalidad de las agresiones, implicando que quien es el agresor también podría ser víctima, encuentra eco en la literatura científica (Rubio-Garay, López-González, Saúl y Sánchez-Elvira-Paniagua, 2012). Por ello, es preciso destacar que la implementación de cuestionarios como el CADRI o el CTS es un gran acierto por el impacto teórico y metodológico que significa retomar el entendimiento de la violencia como un fenómeno interpersonal e interaccional que no es exclusivo de un sexo, en contraste con la simplificación, otrora muy popular, del fenómeno entre víctimas femeninas y victimarios masculinos. Todo ello sin olvidar que la bidireccionalidad de las agresiones en la pareja no implican necesariamente que ambos sexos sufran similar nivel de gravedad en las consecuencias.

No obstante, como una acotación general, es conveniente recordar que la presencia de una agresión no implica necesariamente que la relación pueda ser tildada de violenta, sobre todo porque en estas edades parece que es frecuente la presencia de estos comportamientos (Samper *et al.*, 2006; Wekerle y Wolfe, 1999). Entre otras cosas, quizás esto explicaría por qué la presencia de agresiones psicológicas o físicas no necesariamente conducen a la terminación de las relaciones de noviazgo (Testa, Hoffman y Leonard, 2011).

Comentarios finales

En la última década han ocurrido algunas transiciones teóricas y metodológicas en el estudio de la violencia en el noviazgo de adolescentes en México, principalmente aquellas que tienen que ver con: 1) el desplazamiento de la conceptualización de la violencia como un fenómeno que originado por factores macrosociales a explicaciones multifactoriales; y, 2) el cambio progresivo de un enfoque de la violencia como fenómeno unidireccional a bidireccional.

En ese sentido, podría destacarse la recuperación de una perspectiva interpersonal e interaccional en la investigación psicológica de la violencia de pareja, un objeto de estudio que hasta hace unos años era casi completamente enfocado desde perspectivas más sociológicas o epidemiológicas.

En el mismo tenor, las investigaciones que inclu-

yen a hombres y a mujeres en sus muestras y que además se permiten la posibilidad teórica y metodológica de que la violencia no sea un problema exclusivo de un sexo parece que comienzan a gozar de mayor aceptación en el país. Esto no es insignificante, ya que ha conducido a un replanteamiento de la comprensión de la violencia en una etapa del ciclo vital donde los vínculos interpersonales y sus integrantes mismos difieren de los adultos y sus relaciones de pareja. Ello también implicaría que, a la par de los factores evolutivos, interaccionales y contextuales, se incluyan en un mismo nivel de importancia a aquéllos de naturaleza sociocultural, aspectos con una vigencia e importancia en las explicaciones de un fenómeno complejo como la violencia, pero no determinantes e incuestionables como se pensaba hasta hace unos años.

Asimismo, estas modificaciones en los derroteros seguidos por la investigación mexicana podrían traducirse en que los esfuerzos de prevención de la violencia, superado su entendimiento como un problema exclusivamente de poder, atienda también a su uso como medio válido de comunicación y solución de conflictos en algunos jóvenes, por lo que se podrán realizar más acciones preventivas en edades tempranas y dirigidas hacia ambos sexos.

Por ello, sería muy pertinente una mayor profundización del estudio de la violencia en el noviazgo y otros tipos de relaciones afectivas entre los y las adolescentes que vaya más allá de la descripción del fenómeno.

Con ese mismo objetivo, sería conveniente seguir impulsando la implementación de diseños teóricos y metodológicos que no se sustenten en la dicotomía chico-agresor y chica-víctima, además de la ampliación de las muestras no sólo en tamaño, sino en características. Es decir, se trataría no sólo estudiar el noviazgo, sino otras formas de interacciones formales, informales, heterosexuales y homosexuales. Y, muy importante, seguir implementando instrumentos de percepción de la violencia en ambos sexos como posibles perpetradores y receptores complementándolos con técnicas cualitativas que arrojen más luz sobre el significado de la violencia, el contexto, la motivación o las consecuencias de la violencia tanto para hombres como para mujeres.

Por ello, es preciso volver a subrayar que el noviazgo en edades adolescentes requiere de especificidad en su conceptualización y estudio, en contraparte con la frecuente equiparación entre la violencia en estas edades adolescentes con la ocurrida en la adultez.

Por último, es necesario hacer un gran énfasis en que el problema de la violencia en pareja es un fenómeno diádico donde influyen numerosos factores personales, contextuales, o socioculturales, que no se puede comprender a partir de la visión de un único miembro de la pareja como hasta ahora se viene realizando. Si bien es cierto que incluir a hombres y mujeres como posibles agresores o agresoras así como víctimas de la violencia ha representado un gran avance en la literatura científica nacional, lo ideal sería que los fenómenos diádicos, como la violencia de pareja, sean tratados teórica y metodológicamente así al incluir a ambos miembros de la relación en las investigaciones.

Quizás este sería el siguiente gran paso teórico y metodológico que conduciría a mayores descubrimientos y avances en el conocimiento y comprensión de esta grave problemática en la sociedad mexicana.

Referencias

ANTÔNIO, T. y HOKODA, A. (2009). Gender Variations in Dating Violence and Positive Conflict Resolution Among Mexican Adolescents. *Violence and Victims*, 24, 4, 533-545. doi:10.1891/0886-6708.24.4.533.

BURTON, C. W., HALPERN-FELSHER, B., RANKIN, S. H., REHM, R. S. y HUMPHREYS J. C. (2011). Relationships and Betrayal Among young Women: Theoretical Perspectives on Adolescent Dating Abuse. *Journal of Advanced Nursing*, 67, 6, 1393-1405. doi: 10.1111/j.1365-2648.2010.05565.x.

CASTILLO, G. (2003). *El adolescente y sus retos: la aventura de hacerse mayor*. Madrid: Pirámide.

CASTRO, R. (2007). *Encuesta sobre la dinámica de las relaciones en el noviazgo entre las estudiantes de bachillerato y preparatoria de una escuela privada*, 2006. México: Instituto Nacional de las Mujeres.

CASTRO, R. y CASIQUE, I. (2010). *Violencia en el noviazgo entre los jóvenes mexicanos*. Cuernavaca: UNAM.

CLAREY, A., HOKODA, A. y ULLOA, E. C. (2010). Anger Control and Acceptance of Violence as Mediators in the Relationship Between Exposure to Interparental Conflict and Dating Violence Perpetration in Mexican Adolescents. *Journal of Family Violence*, 25, 7, 619-625. doi:10.1007/s10896-010-9315-7.

COLLINS, W. A. (2003). More Than Myth: the Developmental Significance of Romantic Relationships During Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 13, 1, 1-24. doi:10.1111/1532-7795.1301001.

CORRAL, S. (2009). Estudio de la violencia en el noviazgo en jóvenes universitarios/as: cronicidad, severidad y mutualidad de las conductas violentas. *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, 9, 29-48.

CORTAZA, L., MAZADIEGO, T. J. y RUIZ, S. (2011). Prevalencia de violencia en el noviazgo en estudiantes preuniversitarias de Minatitlán, México. *Revista Exploratoris*, 2, 13-18.

DAILEY, R., PFIESTER, A., JIN, B., BECK, G. y CLARK, G. (2009). On-Again/Off-Again Dating Relationships: How Are They Different From other Dating Relationships? P*ersonal R*elationships, 16, 1, 23-47. doi:10.1111/j.1475-6811.2009.01208.x.

DELABRA, M. M., RÍOS, E., HERNÁNDEZ, D. E. y VILLARREAL, M. A. (2010). V*iolencia de pareja y rendimiento escolar en estudiantes de bachillerato*. En Memoria académica del I Congreso Latinoamericano de Ciencias de la Educación Perspectivas hacia la construcción de los diálogos para una sociedad educadora, 27-29 de septiembre de 2010. Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California.

DÍAZ, F. E., RANGEL, E. y HERNÁNDEZ, Y. (2011). F*actores de riesgo para la violencia en el noviazgo en estudiantes de una preparatoria pública*. En Memorias del V Congreso Internacional de Salud Mental y Adicciones, 6 y 7 de octubre de 2011. Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro.

DOMÍNGUEZ, L. (2008). La adolescencia y la juventud como etapas del desarrollo de la personalidad. Distintas concepciones en torno a la determinación de sus límites y regularidades. N*otas*: B*oletín* E*lectrónico de* I*nvestigación de la* A*sociación* O*axaqueña de* P*sicología*, 4, 1, 69-76.

ECHEBURÚA, E., FERNÁNDEZ-MONTALVO, J. y DE CORRAL, P. (2008). ¿Hay diferencias entre la violencia grave y la violencia menos grave contra la pareja?: un análisis comparativo. I*nternational* J*ournal of* C*linical and* H*ealth* P*sychology*, 8, 2, 355-382.

ESCOTO, Y., GONZÁLEZ, M., MUÑOZ, A. y SALOMON, Y. (2007). Violencia en el noviazgo adolescente. R*evista* I*nternacional de* P*sicología*, 8, 2, 1-33.

HEREDIA, A. L., OLIVA, L. y GONZÁLEZ, M. P. (2013). Violencia hacia los varones en las relaciones de noviazgo. R*evista* I*beroamericana para la* I*nvestigación y el* D*esarrollo* E*ducativo*, 10, 1-16. Recuperado de: http://www.ride.org.mx-/docs/publicaciones/10/psicologia_y_violencia/I05.pdf

HINOJOSA, A., RUIZ, S., RUIZ, S. y GARCÍA, M. (2008). Formas de violencia familiar y de pareja presenciadas y/o vividas por estudiantes de Telebachillerato. P*rocesos psicológicos y sociales*, 4, 1, 1-26.

INSTITUTO MEXICANO DE LA JUVENTUD. (2008). E*ncuesta nacional de violencia en las relaciones de noviazgo* 2007. México: Instituto Mexicano de la Juventud.

JOURILES, E., N., GARRIDO, E., ROSENFIELD, D. y MCDONALD, R. (2009). Experiences of Psychological and Physical Aggression in Adolescent Romantic Relationships: Links to Psychological Distress. C*hild* A*buse & N*e*glect*, 33, 451-460. doi:10.1016/j.chiabu.2008.11.005

KUFFEL, S. W. y KATZ, J. (2002). Preventing Physical, Psychological and Sexual Aggression in College Dating relationships. J*ournal of* P*rimary* P*revention*, 22, 4, 361-374. doi:10.1023/A:1015275506306

LOZANO, J. M. (2005). De patos, gansos y cisnes. Revisiones narrativas, revisiones sistemáticas y meta-análisis de la literatura. A*cta* M*édica* C*olombiana*, 30, 1, 1-3.

MARSHALL, A. D., PANUZIO, J., MAKIN-BYRD, K. N., TAFT, C. T. y HOLTZWORTH-MUNROE, A. (2011). A Multilevel Examination of Interpartner Intimate Partner Violence and Psychological Aggression Reporting Concordance. B*ehavior* T*herapy*, 42, 364-377. doi: 10.1016/j.beth.2010.09.003

MARTÍNEZ, H. y REYNA, Y. (2010). V*iolencia en el noviazgo*. Tesis de Licenciatura no publicada. Universidad Veracruzana, Minatitlán, México.

MÉNDEZ, H. y SÁNCHEZ, H. (2009). "Violencia en el noviazgo en población escolar de preparatorias en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas", en J. CRUZ y A. NAZAR (Eds.), S*ociedad y desigualdad en* C*hiapas*. U*na mirada reciente*. Chiapas: El Colegio de la Frontera Sur. 47-91.

MENKES, C. y SUÁREZ, L. (2003). Sexualidad y embarazo adolescente en México. P*apeles de* P*oblación*, 9, 35, 1-31.

MULFORD, C. y GIORDANO, P. (2008). Teen Dating Violence: a Closer Look at Adolescent Romantic Relationships. N*ational* I*nstitute of* J*ustice* J*ournal*, 261, 34-40.

RIVERA-RIVERA, L., ALLEN-LEIGH, B., RODRÍGUEZ-ORTEGA, G., CHÁVEZ-AYALA, R. y LAZCANO-PONCE, E. (2007). Prevalence and Correlates of Adolescent Dating Violence: Baseline Study of a Cohort of 7960 Male and Female Mexican Public School Students. P*reventive* M*edicine*, 44, 6, 477-484. doi:10.1590/S0036-36342004000200005

RODRÍGUEZ, L., ANTUÑA, M. y RODRÍGUEZ, J. (2001). Psicología y violencia doméstica: un nuevo reto hacia un viejo problema. A*cta* C*olombiana de* P*sicología*, 6, 67-76.

ROJAS-SOLÍS, J. L. (2011). Transformaciones socioculturales y aspectos de género: Algunas implicaciones para el estudio de violencia en pareja. R*evista* E*lectrónica de* P*sicología* I*ztacala*, 14, 3, 252-272.

ROJAS-SOLÍS, J. L. y FLORES, A. I. (2013). El noviazgo y otros vínculos afectivos de la juventud mexicana en una sociedad con características posmodernas. U*aricha*. R*evista de* P*sicología*, 10, 23. (En prensa).

RUBIO-GARAY, F., LÓPEZ-GONZÁLEZ, M. A., SAÚL, L. A. y SÁNCHEZ-ELVIRA-PANIAGUA, A. (2012). Direccionalidad y expresión de la violencia en las relaciones de noviazgo de los jóvenes. A*cción* P*sicológica*, 9, 1, 61-70. doi:http://dx.doi.org/10.5944/ap.9.1.437.

SAMPER, P., APARICI, G. y MESTRE, V. (2006). La agresividad auto y heteroevaluada: variables implicadas. A*cción* P*sicológica*, 4, 2, 155-168.

SHOREY, R., STUART, G. y CORNELIUS, T. (2011). Dating Violence and Substance Use in College Students: A Review of the Literature. A*ggression and* V*iolent* B*ehavior*, 16, 541-550. doi:10.1016/j.avb.2011.08.003

STRAUS, M. A. (2004). Prevalence of Violence Against Dating Partners by Male and Female University Students Worldwide. V*iolence* A*gainst* W*omen*, 10, 7, 790-811. doi:10.1177/1077801204265552.

TESTA, M., HOFFMAN, J. H. y LEONARD, K. E. (2011). Female Intimate Partner Violence Perpetration: Stability and predictors of Mutual and Nonmutual Aggression Across the First Year of College. A*ggressive* B*ehavior*, 37, 362-373. doi:10.1002/ab.20391

THOMPSON-HAYES, M. y WEBB, L. (2004). Commitment Under Construction: a Dyadic and Communicative Model of Marital Commitment. T*he* J*ournal of* F*amily* C*ommunication*, 4, 3, 249-260. doi:10.1207/s15327698jfc0403&4_9.

TIMMONS, P. A. y O'LEARY, K. D. (2007). "The Course of Physical and Psychological Aggression Across Time", en K. KENDALL-TACKETT y S. M. GIACOMONI (Eds.), I*ntimate* P*artner* V*iolence*. New Jersey, Civic Research Institute, 2-1 - 2-21.

TRUJANO, P., DORANTES, J. Y TOVILLA, V. (2009). Violencia en Internet: nuevas víctimas, nuevos retos. *Liberabit. Revista de Psicología*, 15, 1, 7-19.

TRUJANO, P., NAVA, C., TEJEDA, E. y GUTIÉRREZ, S. (2006). Estudio confirmatorio acerca de la frecuencia y percepción de la violencia: El VIDOFyP como instrumento de evaluación y algunas reflexiones psicosociales. *Intervención Psicosocial*, 15, 1, 95-110. doi:10.4321/S1132-05592006000100007.

VALDEZ-SANTIAGO, R., RAMÍREZ, J., ROJAS, R., HIDALGO, E. y ÁVILA, L. (2007). "La violencia durante el noviazgo ¿Cómo la perciben las y los jóvenes en México?", en A. DEL RÍO (Ed.), *Una Mirada de Género en la Investigación en Salud Pública en México*. México D. F., Secretaría de Salud, 207-215.

VILLASEÑOR-FARÍAS, M. y CASTAÑEDA-TORRES, J. (2003). Masculinidad, sexualidad, poder y violencia: análisis de significados en adolescentes. *Salud Pública de México*, 45, 1, 44-57. doi:10.1590/S0036-36342003000700008.

WEKERLE, C. y WOLFE, D. A. (1999). Dating Violence in Mid-Adolescence: Theory, Significance, and Emerging Prevention Initiatives. *Clinical Psychology Review*, 19, 4, 435-456. doi:10.1016/S0272-7358(98)00091-9.

WILLIAMS, J., GHANDOUR, R. y KUB, J. (2008). Female Perpetration of Violence in Heterosexual Intimate Relationships: Adolescence Through Adulthood. *Trauma, Violence, y Abuse: A Review Journal*, 9, 4, 227-249. doi:10.1177/1524838008324418.

Tutoría, constructivismo social y fracaso escolar

Baudelio Lara-García,[1] Aarón González-Palacios,[2]
Fabiola Macías-Espinoza,[3] Ma. de los Dolores Valadez-Sierra[4]

Resumen

En este ensayo se analiza una propuesta de tutoría, las implicaciones teóricas de la acción tutorial y las experiencias de atención al fracaso desde la acción tutorial. En un primer momento, se describe la propuesta de «Programas Instituciones de Tutorías» de la ANUIES (2001) por ser el planteamiento más ampliamente aceptado y generalizado en México, por lo menos en el nivel de educación superior. Posteriormente, se intentan compaginar los planteamientos teóricos del constructivismo social, particularmente los conceptos de Desarrollo, Zona de Desarrollo Próximo y Mediación con la propuesta mencionada. En un tercer momento, se retoman algunos lineamientos de experiencias iberoamericanas en torno a la atención al fracaso escolar a partir de la acción tutorial, y por último, se ofrecen una serie de reflexiones sobre el tema.

Descriptores: Tutoría, Constructivismo social, Zona de Desarrollo Próximo, Mediación, Fracaso escolar.

Tutoring, Social Constructivism and School Failure

Abstract

This paper discusses a proposal for tutoring, the theoretical implications of the tutorial and experiences of care to fail from the tutorial. At first, we describe the ANUIES proposal (2001) because it is the most widely accepted approach in México, at least at the level of higher education. Subsequently, we sought to combine the theoretical approaches of social constructivism, particularly the concepts of Development, Zone of Proximal Development and Mediation with the above proposal. In a third stage, takes up some guidelines of Ibero American experiences about school failure care from the tutorial, and finally, offer some thoughts on the subject.

Keywords: Tutoring, Social Constructivism, Zone of Proximal Development, Mediation, School Failure.

Artículo recibido el 23/05/2013
Aceptado el 30/07/2013
Declarado sin conflicto de interés

1 Profesor investigador del Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo y del Departamento de Psicología Aplicada. Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. baulara@yahoo.com
2 Profesor del Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo y del Sistema de Educación Media Superior. Universidad de Guadalajara. aaronglezpal@gmail.com
3 Profesora del Departamento de Disciplinas Filosóficas, Metodológicas e Instrumentales. Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara. faby_hola@yahoo.com.mx
4 Profesora investigadora del Departamento de Psicología Aplicada. Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara. doloresvaladez@yahoo.com.mx

Introducción

La tutoría se presenta actualmente como una práctica pedagógica moderna. Sin embargo, a riesgo de esquematizar, se puede decir que dicha práctica es tan antigua como el nacimiento de la filosofía occidental y la propia pedagogía. Este aserto se basa en la evidencia de que casi todo filósofo de la antigua Grecia tenía al menos uno o dos alumnos: Sócrates fue tutor de Platón, como Platón de Aristóteles, y así sucesivamente. Pero, sin duda, se trata una afirmación ahistórica y aventurada, pues deja de lado la naturaleza clasista de la educación en esa época y el hecho de que el surgimiento del proceso de escolarización tal como lo conocemos, se produjo como resultado de la creación de los estados nacionales modernos y de sus incipientes programas de educación pública, universal y gratuita. En efecto, es hasta la masificación escolar de finales del siglo XIX y principios del siglo XX que se pierde la relación individualizada entre un profesor y su alumno, misma que queda un poco en el olvido, aunque persista en espacios sociales acotados, como la función del aprendiz en los talleres manufactureros o en la «dinámica general de operación en las primeras universidades europeas donde no hay distinción de roles entre la enseñanza y la tutoría» (Lara García, 2009:11). Así también, por ejemplo, mientras que esta relación tutorial es reconocible claramente en los primeros claustros universitarios, la organización, y por tanto, la relación escolar, sufrió modificaciones en el proceso de responder a las necesidades específicas derivadas del crecimiento progresivo de los servicios educativos, en algunos casos de manera más o menos permanente o reconocible en los actuales modelos (como en el caso de Comenio) y en otras de manera temporal (los métodos de la escuela lancasteriana de enseñanza mutua y monitoreo) (Comenio, 2000; Tranck de Estrada, 1992).

El rescate moderno (y más que moderno, actual) y generalizado de la figura del tutor y la función de la tutoría responde a múltiples condicionantes históricas relacionadas con el desarrollo de los modelos educativos. En todo caso, el asunto más importante a resaltar es que los modelos sobre tutoría (o cualquier otra función educativa) evolucionan y cambian como lo hace la práctica educativa misma y en función de sus objetivos y necesidades (Lundgren, 1983, citado por Kemmis, 1988). En este contexto, los funciones educativas deben observarse a la luz de los modelos y las necesidades de la práctica de las cuales se vuelven componentes necesarios y racionales.

En el caso de México, la función tutorial surge como un componente clave de la modernización de la universidad pública, en la que se postuló a la tutoría como una estrategia para abatir los problemas de deserción y rezago en la educación superior (ANUIES, 2001), es decir, de manifestaciones del riesgo académico o propiamente el fracaso escolar. Pionera en este campo, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) proponía el rescate de la tutoría como una estrategia para mejorar la calidad educativa, propuesta a la que se unen otros autores como Molina Avilés (2004). Cualquiera de las dos vertientes estratégicas, es decir, el riesgo o el fracaso escolar, deja entrever que la educación, y particularmente la educación superior tiene problemas sustanciales, tanto de fracaso escolar como de calidad educativa. Este fenómeno no es privativo de nuestro país, sino que se encuentra enmarcado en un contexto más general. Ya Rama (2009), señalaba claramente cómo la masificación escolar en Latinoamérica había generado un descenso en la calidad educativa y una fuerte brecha entre los actores educativos y sus posibilidades de desarrollo.

Este ensayo es un análisis de la propuesta de la ANUIES en torno a la tutoría; las implicaciones teóricas de la acción tutorial y las experiencias de atención al fracaso desde la acción tutorial. En un primer momento, se describe la propuesta de «Programas Instituciones de Tutorías» de la ANUIES (2001) por ser el planteamiento más ampliamente aceptado y generalizado en nuestro país, por lo menos en el nivel de educación superior. Posteriormente, se intentan compaginar los planteamientos teóricos del constructivismo social, particularmente los conceptos de Desarrollo, Zona de Desarrollo Próximo y Mediación con la propuesta de la ANUIES. En un tercer momento, se retoman algunos lineamientos de experiencias iberoamericanas en torno a la atención al fracaso escolar a partir de la acción tutorial, y por último, se ofrecen una serie de reflexiones sobre la temática.

La propuesta tutorial de la ANUIES

En México, la ANUIES realizó un primer intento por sistematizar y organizar la acción tutorial. En su conocida publicación de 2001, se propone un modelo para integrar e implementar programas institucionales de tutoría. En dicho documento se define la tutoría como: «un proceso de acompañamiento duran-

te la formación de los estudiantes, que se concreta mediante la atención personalizada a un alumno o a un grupo reducido de alumnos, por parte de académicos competentes y formados para esta función, apoyándose conceptualmente en las teorías del aprendizaje más que en las de la enseñanza» (ANUIES, 2001).

Dentro de la Propuesta de la ANUIES, se establecieron varios objetivos generales del sistema tutorial, a saber:

1) Contribuir a elevar la calidad del proceso formativo en el ámbito de la construcción de valores, actitudes y hábitos positivos y a la promoción del desarrollo de habilidades intelectuales en los estudiantes, mediante la utilización de estrategias de atención personalizada que complementen las actividades docentes regulares.
2) Revitalizar la práctica docente mediante una mayor proximidad e interlocución entre profesores y estudiantes para, a partir del conocimiento de los problemas y expectativas de los alumnos, generar alternativas de atención e incidir en la integralidad de su formación profesional y humana.
3) Contribuir al abatimiento de la deserción, y evitar la inserción social de individuos sin una formación acabada, pero con graves limitaciones para su incorporación al mercado laboral y con altos niveles de frustración y conflictividad.
4) Crear un clima de confianza que, propiciando el conocimiento de los distintos aspectos que pueden influir directa o indirectamente en el desempeño escolar del estudiante, permita el logro de los objetivos del proceso educativo.
5) Contribuir al mejoramiento de las circunstancias o condiciones del aprendizaje de los alumnos a través de la reflexión colegiada sobre la información generada en el proceso tutorial.
6) Permitir que las Instituciones de Educación Superior cumplan con la misión y objetivos para los cuales fueron creadas (ANUIES, 2001).

Asimismo, para la ANUIES (2001) la tutoría se caracteriza por ser una modalidad de la acción docente, que comprende un conjunto sistematizado de acciones educativas de carácter académico y personal, que brinda el tutor al alumno, por lo que la acción tutorial debe permitirle al estudiante:

1) Conocer diversas formas de resolver sus problemas dentro del contexto escolar.
2) Comprender las características del plan de estudios y las opciones de trayectoria.
3) Adquirir técnicas adecuadas de lectura y comprensión.
4) Desarrollar estrategias de estudio.
5) Superar dificultades en el aprendizaje y en el rendimiento académico.
6) Adaptarse e integrarse a la universidad y al ambiente escolar.
7) Diseñar la trayectoria curricular más adecuada, de acuerdo con los recursos, capacidades y expectativas personales, familiares y de la universidad.
8) Recibir retroalimentación en aspectos relacionados con su estabilidad emocional y su actitud como futuro profesional de la carrera.
9) Conocer los apoyos y beneficios que puede obtener de las diversas instancias universitarias (ANUIES, 2001).

Por último, es importante señalar que la ANUIES propone cuatro acciones que todo tutor debería llevar en el proceso tutorial:

1) Establecer un contacto positivo con el alumno, es decir, generar un vínculo, una relación de trabajo cordial.
2) Identificar problemas, de índole académica preferentemente.
3) Tomar decisiones, en torno a su trayectoria escolar, pero también a sus necesidades y aptitudes.
4) Comunicación, tener una comunicación continua que permita el monitoreo del desarrollo del tutorado.

La tutoría desde una perspectiva constructivista

Desde cierto punto de vista, la postura de la ANUIES, no parece no postularse en ningún marco teórico referencial. En efecto, si bien la propuesta es consistente y clara, su razón de ser parece apoyarse fundamentalmente sobre el intento de solución de un problema y, acaso, aunque esto no es claro, sobre una fundamentación netamente práctica que intenta proponer un marco de acción para acometer determinados problemas educativos. En otras palabras, se echa en falta de la propuesta un mayor detenimiento o explicitación de sus bases teóricas.

En contraparte a esta postura centrada en la práctica de la ANUIES, Molina Avilés (2004:35), afirma que «la tutoría encuentra su ubicación dentro del marco del constructivismo, enfoque que se basa en la importancia de los aspectos sociales en el proceso de adquisición del conocimiento». Si bien este autor no hace una clara diferenciación entre los constructivis-

mos (Bustos Cobos, 2002), probablemente, está hablando de un constructivismo particular. En efecto, su descripción del constructivismo hace alusión al constructivismo social; esto es evidente se refiere a la mediación pedagógica como la piedra angular de la acción tutorial. De este modo, desde la perspectiva del constructivismo social, particularmente desde los planteamientos de Vigotsky, la premisa central es que la tutoría es en esencia un proceso de mediación.

Este argumento central es compartido por otros autores. Labarre Sarduy (2008:90), por ejemplo, sostiene que «para Vigotsky, la mediación constituye el eje del desarrollo de las funciones superiores humanas, del ser humano mismo». Por otra parte, de acuerdo con Alzate Piedrahita, Arbeláez Gómez, Gómez Mendoza, Romero Loaiza, & Gallón (2005:2): «En términos pedagógicos, la mediación se puede entender como una dinámica de carácter valorativo en la cual un docente guía con apoyos instruccionales, ya sean estos entendidos como soportes de información, materiales, textos escolares, instrucciones verbales, preguntas que hacen posible que un estudiante resuelva un problema». Así pues, la acción tutorial, tal y como lo señala la ANUIES (2001), puede entenderse como un proceso de acompañamiento, es decir, de mediación, que busca llevar al estudiante al «nivel de desarrollo potencial» (Vygotski, 1978/2009).

El fin principal que persigue la tutoría es el desarrollo del estudiante; de manera accesoria estaría la adaptación del sujeto al contexto escolar, y en última instancia la prevención del fracaso escolar, y esto es así porque si la tutoría consigue su objetivo principal, la adaptación será satisfactoria por parte del sujeto y el fracaso escolar no tendría por qué presentarse.

Cuando sostenemos que el fin de la tutoría es el desarrollo del estudiante, nos referimos a la conceptualización del desarrollo como «el proceso interminable de convertirse en cierto tipo de persona, el cual, sobre todo actualmente, se lleva a cabo sin ningún guión, plan o meta preestablecidos o aceptados en general, pero que no por ello se realiza de manera azarosa» (Pérez Campos, 2012). Cabe observar la similitud de este planteamiento con la propuesta vigotskiana en la que se observa el desarrollo como un proceso de internalización en el que a) Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente; b) Un proceso interpsicológico queda transformado en otro intrapsicológico; y c) La transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos (Vygotski, 1978/2009).

En este sentido parece ampliamente pertinente señalar el concepto fundamental que da sentido a la acción tutorial desde el discurso constructivista social: la llamada «Zona de Desarrollo Próximo [ZDP]». De acuerdo con Vygotski, la ZDP:

> «No es otra cosa que 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 [en este caso tutor] o en colaboración con otro compañero más capaz [lo que sería tutoría de pares]» (Vygotski, 1978/2009:133).

Vygotski propone denominar las funciones de la ZDP como «"capullos" o "flores" del desarrollo, en lugar de "frutos" del desarrollo» (Vygotski, 1978/2009:134). Y es en este sentido que la función tutorial deberá propiciar el crecimiento y maduración de los «capullos» del desarrollo.

Tutoría y fracaso escolar

Ahora bien, pero ¿qué pasa si esos capullos de desarrollo siguen siendo capullos, de hecho, nunca han crecido y ante la «cultura de la simulación» (Paz, 1950/1999) de nuestro país, han sido validados como frutos por las instituciones encargadas de ellos?

Si cambiamos la metáfora botánica por una entomológica, los capullos son la envoltura en la cual se encierra el gusano de seda para transformarse en crisálida, y recordemos que la crisálida está quieta, estática, le falta desarrollarse un poco más para lograr el estado adulto. Los capullos son más vulnerables, en comparación con las mariposas, dichos capullos están indefensos. Algo parecido sucede con los estudiantes que han fracasado escolarmente.

En este contexto, el fracaso escolar se puede conceptualizar como «el hecho en el cual un/a alumno/a o un grupo de alumnos/as no alcanza el nivel de conocimientos y capacidades elegidos para el logro de determinados objetivos educativos» (Ander-Egg, 1999 en Grimozzi, 2011:33). Si como dijimos anteriormente, el estudiante encapullado ingresa a un nuevo nivel educativo, y ha logrado ingresar cumpliendo con el mínimo de capacidades para estar en ese nivel, la responsabilidad del sistema educativo sería llevar a este sujeto al siguiente nivel de desarrollo.

Por el contrario, cada nivel educativo, aspira a que

sus estudiantes logren «la excelencia escolar» (Perrenoud, 1990/2008:14), sin preocuparse por evaluar la zona de desarrollo real de cada uno de estos, teniendo como unidad de medida la aprobación de pruebas estandarizadas y el logro académico del nivel educativo anterior, traducido siempre en calificaciones. Así se despersonaliza al estudiante y lo convierte en una cifra más de la institución (Rama, 2009), al que se exigirá llegar a los niveles de excelencia académica, so pena de ser suprimido. Algunas veces, el estudiante se da cuenta de esto y es él mismo el que se excluye de dicha institución, casi siempre con un amargo sabor de boca (Cuevas Jiménez, 2004).

Ante esta situación, la universidad pública tiene una gran responsabilidad pues el fracaso escolar, en lugar de disminuir, se ha incrementado, y no sólo a nivel de educación superior, sino en todos los niveles educativos de nuestro país. Particularmente en los niveles superiores, el fracaso escolar no ha vuelto a ser cuantificado desde el año 2006 (UNESCO, 2006); más de seis años han pasado ya, y se desconocen las cifras. Pero en el campo de la investigación ha incrementado la incidencia de estudios sobre el fenómeno. Trabajos como los de Mafokozi (1991); Calero & Choi (2010); Trujillo Colorado (2011); Martínez-Martínez, Padilla-Góngora, López-Lira, Ruiz Fernández, & Pérez Mora (2012); dan cuenta de esto. En cuanto a la tutoría como medio para prevenir o mitigar el fracaso escolar, trabajos como los de Contini de González (2006); Flores Rojas (2004) y Aristimuño (2010), han intentado demostrar la eficiencia de dichas intervenciones en cuanto a la prevención.

Miñaca & Hervás (2013:215) señalan que:

> «…cualquier mínima intervención dedicada a prevenir el fracaso y/o abandono escolar puede ser bienvenida, además, no solo pueden conseguir el efecto directo de un incremento de asistencia a clase o mejora del rendimiento académico, sino que indirectamente, también producen otros efectos secundarios, tales como la mejora de las relaciones con los iguales, disminución de conductas disruptivas, mejora del comportamiento en el aula, control de emociones e incremento de la motivación y autoestima».

A manera de cierre

A lo largo de este ensayo, se ha tratado de demostrar que la acción tutorial debe ser entendida a partir del marco teórico del constructivismo social. Que los planteamientos y objetivos que hace la ANUIES en torno a la acción tutorial tienen amplia cabida en dicho marco teórico. Que los conceptos subyacentes a la acción tutorial son la Mediación y la Zona de Desarrollo Próximo. Que el éxito y el fracaso escolar son construcciones sociales y, en ese sentido, la acción tutorial es una obligación de las instituciones educativas para prevenir el fracaso escolar.

Si bien es cierto que el marco teórico que se ha propuesto puede ser discutible, lo que no se puede discutir es que toda situación escolar ocurre en un sistema social, en grupos sociales, por lo que la entelequia del «individualismo metodológico» (Blanco Abarca, 1995) como punto de no tiene ningún sentido metodológico o práctica. También es cierto, que en el discurso de la ANUIES el éxito académico está presente, no podemos dejar de lado que el fin último de la tutoría, para esta entidad, es prevenir el fracaso escolar, y después, emprender la excelencia escolar.

Por otra parte, no debemos dejar de recordar que la mediación, tanto en el nivel semiótico, pero principalmente por modelación del tutor, es un componente fundamental de la acción tutorial, al igual que la Zona de Desarrollo Próximo; es a través de la mediación que el tutorado logrará alcanzar un nuevo nivel de desarrollo y, es fundamental que el tutor tenga presente que el desarrollo es un concepto amplio y que no responde a la lógica y los ritmos de la maduración biológica.

Por último, vale la pena reconocer que la tutoría es una obligación de la institución con sus estudiantes, y que si bien actualmente ha sido retomada como medio de atención ante el creciente fracaso escolar, dicha acción es muy antigua, quizá tan antigua como la necesidad humana de mejorar y desarrollarse como especie.

A manera de cierre nos gustaría recordar la primera máxima de Nietzsche (1886/2008:97) en *Más allá del bien y del mal*: «Quien es de verdad maestro no toma ninguna cosa en serio más que en relación con sus discípulos –ni siquiera a sí mismo».

Referencias

ALZATE PIEDRAHITA, M. V., ARBELAEZ GÓMEZ, M. C., GÓMEZ MENDOZA, M. Á., ROMERO LOAIZA, F., & GALLÓN, H. (2005). Intervención, mediación pedagógica y los usos del texto escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3 (37). Recuperado de http://www.rieoei.org/deloslectores/1116Alzate.pdf

ARISTIMUÑO, A. (2010). *La inclusión vista desde dentro: las tutorías como herramienta de prevención del fracaso escolar en el marco del programa de impulso a la universalización* (PIU) *del ciclo básico* (pp. 1-49). Presentado en las IX Jornadas de inves-

tigación de la Facultad de Ciencias Sociales, Montevideo. Recuperado de http://www.fcs.edu.uy/archivos/Mesa_12_y_17_aristimu%c3%91o.pdf

ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (2001). *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la* ANUIES *para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior* (2da. Edición). México: ANUIES.

BLANCO ABARCA, A. (1995). *Cinco Tradiciones en Psicología Social* (2da. Edición). Madrid: Morata.

BUSTOS COBOS, F. (2002). Peligros del Constructivismo. *Educere*, 6 (018), 204-210. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601812

CALERO, J., & CHOI, Á. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de Educación*, (Número Extraordinario 2010), 225-256. Recuperado de http://cfieburgos.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/abandono_completa.pdf#page=223

COMENIO, Juan Amós (2000), *Didáctica Magna*, México: Porrúa (11a. ed.)

CONTINI de GONZÁLEZ, N. (2006). El cambio cognitivo. Un recurso para evitar el fracaso escolar. *Fundamentos en Humanidades*, II (N° 1), 107-125.

CUEVAS JIMÉNEZ, A. (2004). Algunas consideraciones en torno a la perspectiva tradicional del fracaso escolar. *Revista Cubana de Psicología*, 21 (2), 101-105.

FLORES ROJAS, P. G. (2004). Programa de tutoría, alternativa para disminuir la reprobación escolar en la educación media básica. 1er Encuentro Nacional de Tutoría. Recuperado de http://148.213.1.36/Documentos/Encuentro/PDF/66.pdf

GRIMOZZI, S. (2011). *Fracaso Escolar* (1ra. Edición.). Buenos Aires: Bonum.

KEMMIS, Stephen (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata. Madrid. pp. 27-45.

LABARRE SARDUY, A. F. (2008). Bases Conceptuales de la Mediación y su Importancia Actual en la Práctica Pedagógica. *Summa Psicológica* UST, 5 (2), 87-96. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2774206

LARA GARCÍA, B. (2009). *La tutoría académica en educación superior: modelos, programas y aportes* (1a. Edición). México: Unidad Editorial del CUCS. Universidad de Guadalajara. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/Libro_tutorias_final.pdf

MAFOKOZI, J. (1991). Evaluación y Fracaso Escolar: la perspectiva del alumno. *Revista Complutense de Educación*, 2 (2), 171-194.

MARTÍNEZ-MARTÍNEZ, A. M., Padilla-Góngora, D., López-Lira, R., Ruiz Fernández, I., & Pérez Mora, D. (2012). La evaluación del aprendizaje y el fracaso escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1), 533-540. Recuperado de http://www.infad.eu/revista/la%20evaluaci%c3%93n%20del%20aprendizaje-%20y%20el%20fracaso%20escolar.pdf

MIÑACA, M. I., & HERVÁS, M. (2013). Intervenciones dirigidas a la prevención del fracaso y abandono escolar: un estudio de revisión. *Revista Española de Educación Comparada*, (21), 203-220. Recuperado de http://www.uned.es-/reec/pdfs/21-2013/08_minaca.pdf

MOLINA AVILÉS, M. (2004). La tutoría. Una estrategia para mejorar la calidad de la educación superior. *Universidades*, (028), 35-39. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37302805

NIETZSCHE, F. W. (1886/2008). *Más allá del bien y del mal*. México: Tomo.

PAZ, O. (1950/1999). *El laberinto de la soledad, Postdata y Vuelta a el laberinto de la soledad* (3ra. edición). México: Fondo de Cultura Económica.

PÉREZ CAMPOS, G. (2012). ¿Qué es el desarrollo psicológico? Propuesta desde una perspectiva sociocultural. En *Desarrollo psicológico. Un enfoque sociocultural* (1ra. Edición, pp. 1-28). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

PERRENOUD, P. (1990/2008). "La excelencia escolar, una realidad fabricada". En *La construcción del éxito y el fracaso escolar* (4ta. Edición). España: Morata.

RAMA, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, (50), 173-165. Recuperado de http://www.rieoei.org/rie50a09.pdf

TRANCK DE ESTRADA, Dorothy (1992). "Las escuelas Lancasterianas en la ciudad de México: 1822-1842", en *La educación en la historia de México*. México: El Colegio de México. 49-68 (Lecturas de historia mexicana, 7).

TRUJILLO COLORADO, B. A. (2011, Julio). *Evaluación y Fracaso Escolar en Educación Media Superior*. Universidad Tangamanga, México. Recuperado de httputan.edu.mx~tequisimagestesis_biblioteca2011022.pdf

UNESCO (2006). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe* 2000-2005 (p. 351). Venezuela: UNESCO / IESALC.

VYGOTSKI, L. S. (1978/2009). "Interacción entre aprendizaje y desarrollo", en *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (3ra. Edición). Barcelona: Crítica.

Diseño e implementación de una estrategia pedagógica para el desarrollo de la comprensión lectora dirigido a estudiantes de quinto grado de básica primaria utilizando software en línea

Andrés Fernando Cuéllar-Cardona[1]

Resumen

Generar una estrategia pedagógica para el desarrollo de la comprensión lectora soportada en software en línea para estudiantes de quinto grado de educación básica primaria es el propósito de esta investigación a través del descubrimiento de la heterogeneidad de las causas que influyen en este tipo de trastorno, posteriormente se desarrolló un software en línea para acompañar a los estudiantes en el proceso de mejorar sus habilidades lectoras.

Descriptores: Comprensión lectora, Aprendizaje, Estrategia pedagógica.

Design and Implementation of a Pedagogical Strategy for the Development of Reading Comprehension for Students of Fifth Grade Elementary School Using Online Software

Abstract

Generate a pedagogical strategy for the development of reading comprehension online software supported for fifth grade elementary school education is the purpose of this research through the discovery of the heterogeneity of causes influencing this disorder, then developed an online software to accompany students in the process of improving their reading skills.

Key words: Reading Comprehension, Learning, Teaching Strategy.

Artículo recibido el 3/07/2013
Aceptado el 12/08/2013
Declarado sin conflicto de interés

1 Maestría en e-learning. Facultad de educación, educación y tecnología. Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia. andres.cuellar@gmail.com, acuellar@unab.edu.co

Introducción

El aprendizaje escolar es un proceso que involucra a padres de familia, docentes y principalmente al estudiante; este último puede encontrarse con distintos problemas que limitan el desarrollo intelectual; entre ellos encontramos la comprensión lectora como un problema que afecta a los niños en el momento de elaborar un significado y aprender las ideas relevantes de un texto para relacionarlas con otras ideas ya existentes. En los procesos educativos, la enseñanza de la lectura y escritura son fundamentales, porque los niños pueden adquirir otros conocimientos. Vigotsky (1926) afirma que el lenguaje juega un papel importante en el desarrollo intelectual, considera que el lenguaje posee una función fundamental en la formación de nuevas estructuras mentales (formación de conceptos). El aprendizaje debe ser un proceso activo donde la memoria, la imaginación y el razonamiento del estudiante deben permitir asimilar los conocimientos que va construyendo e incorporarlos a estructuras definidas y coordinadas de su mente.

Según Sánchez (2010) algunas diferencias significativas que se encuentran entre los buenos y los malos lectores son que los malos lectores tienen problemas para relacionar y ordenar jerárquicamente los elementos de un texto, para elaborar e inferir, no tienen conciencia de qué hacer para leer correctamente, presentan dificultades para elaborar hipótesis. Por el contrario, los buenos lectores se identifican por usar estrategias estructurales, flexibles y adaptadas, que les permiten codificar y asimilar la información del texto, y por lo tanto, realizar un procesamiento global usando macro operadores para seleccionar la información más relevante.

En esta investigación se pretende diseñar e implementar una estrategia pedagógica para el desarrollo de la comprensión lectora dirigida a estudiantes de quinto grado de educación básica primaria utilizando software en línea. Para tal fin se realizó una encuesta y se tomó como grupo de control a estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa de Mercadotecnia María Inmaculada del municipio de Quimbaya, Departamento del Quindío al suroccidente de Colombia. Se diseñó una estrategia evaluativa para establecer las causas de las deficiencias de la comprensión lectora y se construyó e implementó una metodología tendiente a superar dicha problemática. Posteriormente, se dio curso al diseño de un prototipo de software para permitir a los docentes aplicar una estrategia pedagógica para el desarrollo habilidades que contribuyan a corregir la problemática antes mencionada.

Estado de arte

Desde mediados de los años 80 se han venido incrementando las investigaciones que se centran en la enseñanza de la comprensión y que toman en consideración la importancia de definir los contenidos de este aprendizaje, así como también los objetivos que deben pretender y las prácticas pedagógicas que contribuyen a lograr avances en este campo. Frente a lo establecido por concepciones teóricas de carácter restrictivo, la comprensión lectora es considerada actualmente como la aplicación específica de destrezas de procedimiento y estrategias cognitivas de carácter más general. Este cambio en la concepción de la comprensión lectora debe atribuirse a los avances que, en los últimos años, ha experimentado el estudio de las destrezas cognitivas. En Colombia durante los años 90 la comprensión lectora retoma los postulados innovadores y cercanos sobre los alcances e implicaciones de la lectura y escritura de autores como Solé (1994) quien entiende la comprensión textual como un proceso donde el texto, los conocimientos del lector y las metas de éste influyen en la construcción de significados; por su parte, León (1991) postula que la comprensión lectora no se restringe a un solo factor, sino que es tan compleja que se abre a múltiples constructos.

En el campo de la comprensión lectora la primera referencia son los lineamientos curriculares de lengua castellana, los cuales están cimentados en criterios para la planeación, formulación y desarrollo del currículo (MEN, 1998:13); también se plantean ejes para la producción y comprensión de diferentes tipos de textos. De este modo, se establece un enfoque semántico comunicativo, como una propuesta para mejorar cada vez los procesos de enseñanza de lengua castellana, donde ésta es asumida como una concepción del lenguaje y su uso en contextos y situaciones reales de comunicación.

Salazar y González (2004), a partir del trabajo investigativo alrededor de la lectura, realizado desde el año 2000 por el grupo de investigación Lenguaje y Cognición del Departamento de Lenguas de la Facultad de Comunicación y Lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana, desarrollan la propuesta E*strategia de intervención pedagógica para el desarrollo de destrezas en producción de textos escritos de carácter académico*, cuyo ob-

jetivo fue construir un modelo teórico que diera cuenta del funcionamiento de la mente de un productor de textos académicos, con el propósito de convertirlo en eje orientador, a la hora de diseñar y aplicar una estrategia de intervención pedagógica para desarrollar destrezas en producción de textos. Una investigación a escala nacional en esta temática es realizada por Iriarte D. (2005), Universidad del Norte, donde plantea su hipótesis en diferencias significativas en la comprensión lectora de alumnos con alto y bajo desempeño lector frente a distintos tipos de hipertextos, el cual se orienta hacia un proceso de investigación estructurado en tres niveles formalmente jerarquizados: nivel de expectativa teórica, nivel de diseño y nivel de análisis de datos. Dentro de las conclusiones de este estudio destaca la afirmación sobre la favorabilidad del hipertexto en procesos de comprensión lectora, pero en sujetos con experiencia en esos ambientes y con un nivel de desarrollo cognitivo de orden representacional, adicionalmente se encontró una necesidad de explorar significados y complementarlos con la ayuda de imágenes aumenta con la dificultad y longitud de los textos.

Algunos autores en la comprensión lectora involucran las tecnologías de la información, como es el caso de Londoño (2008); en su estudio exploratorio de carácter cualitativo denominado E*l hipertexto como herramienta en los procesos de lectura y escritura*, concluye que el aula de informática favorece un ambiente más relajado para llevar a cabo procesos de lectura y escritura. Esto permite que el estudiante trabaje cooperativamente, haga revisión por parejas, comparta información, cree y disfrute los procesos de lectura y escritura, pero es importante seleccionar bien las lecturas de acuerdo con sus necesidades.

Del mismo modo Ulloa (2008), en su documento titulado L*ectura, escritura y conocimiento en la educación*, una propuesta investigativa desde la comunicación social, identifica un marcado desequilibrio en la relación de las nuevas generaciones con la cultura escrita y con la tecno cultura contemporánea, aunque ambas coexisten dentro y fuera del mundo escolarizado y de ambas derivan variados tipos de conocimiento. Otro referente en estas investigaciones es L*a significación en el proceso de comprensión lectora de los niños y niñas del grado tercero del Colegio Cedid de Ciudad Bolívar* de Millán y León (2009). Este proyecto de intervención en el aula es resultado de un proceso de experiencias docentes de cuatro semestres, donde se buscó detectar los problemas que presentan los niños y niñas del Colegio CEDID de Ciudad Bolívar Bogotá, especialmente del grado tercero de primaria, donde se evidencia la falta de significación en el proceso de comprensión lectora.

Los antecedentes encontrados en el ámbito suramericano con relación a la comprensión lectora, están relacionados con el programa internacional de evaluación de estudiantes PISA que tiene como propósito general obtener evidencia comparativa del desempeño de los estudiantes en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias y de su evolución en el tiempo. A diferencia de otros estudios, esta evaluación se concentra en las competencias y no en los contenidos aprendidos en la escuela. Estos estudios internacionales, muestran que los estudiantes colombianos presentan niveles muy por debajo de los estándares internacionales en cuanto al desarrollo de la competencia comprensiva

Descripción de la experiencia

Se consideraron como referentes de importancia los lineamientos curriculares de la lengua castellana establecidos en la ley 115 de 1994 donde el Gobierno Colombiano definió las áreas obligatorias y fundamentales y se dio autonomía a la construcción del PEI. Este documento señala caminos posibles en el campo de la pedagogía del lenguaje y se enmarca dentro de las orientaciones establecidas en la Ley General de Educación; esta misma normatividad propone un eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos. El lenguaje no sólo significa, informa y comunica, sino que también es un sistema complejo que surge según la necesidad de responder a los contextos. Estos lineamientos son verificados por la normatividad estatal colombiana, pues existen pruebas de evaluación de la Educación Básica conocida como pruebas SABER, las cuales son diseñadas y desarrolladas por el Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES.

El proceso responde a una investigación de tipo cuantitativo, porque permite examinar los datos de manera científica o numérica generalmente con herramientas del campo de la estadística. Una vez recolectada la información, la investigación cuantitativa se le da un enfoque descriptivo, el cual permite conocer las situaciones y las actitudes predominantes en la población de estudiantes seleccionada, que en este caso son los discentes de básica primaria de la Institución Educativa de Mercadotecnia María Inmaculada del municipio de Quimbaya. Se definió como va-

riable dependiente Y: Dificultades lectoras y de comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de básica primaria; y como variable independiente X: Diseño y creación de una estrategia pedagógica apoyada en software en línea para el desarrollo de la comprensión lectora, en estudiantes de quinto grado de educación básica primaria, para ayudar a los docentes a aplicar estrategias pedagógicas para el desarrollo de la comprensión lectora, a partir de una estrategia adecuada para tal fin.

Se decidió tomar una muestra que corresponda al 30% de la población del alumnado de quinto grado de básica primaria, el cual llega a los 40 estudiantes, siendo así el tamaño de la muestra de doce estudiantes a dicha población. Se les aplicó un *test* que buscaba realizar una valoración del nivel actual de lectura. En el tiempo contemplado entre 06 al 31 de mayo, con una intensidad de cuatro semanas, dentro de las cuales se tuvieron una sumatoria final de treinta y ocho horas, en las cuales se realizó como etapa inicial del proceso una prueba a los estudiantes de quinto grado de básica primaria, utilizando el *test* de Cloze o *testcloze* propuesto por Condemarín y Milicic (1988) cuyo objetivo es evaluar la comprensión lectu-

Tabla 1. *Test* de lectura Cloze

Un día Don Quijote decide _____ a los caballeros andantes _____ los libros que había leído... Se pone ___ armadura, monta a _____, se hace acompañar de un escudero, y sale a los _____ en busca de injusticias para ponerles remedio.	caminos imitar una de caballo
Su _____ no tiene límites: lo impulsa a realizar empresas que parecen _____, a enfrentarse a gigantes y magos perversos, con tal de que el bien _____ sobre el mal. Es un hombre de palabra: se esfuerza por _____ lo que dice, y le basta decir _____ para sentirse comprometido.	triunfe cumplir valor imposibles algo
Vive, además, enamorado, porque un _____ andante sin amores es como un _____ sin hojas ni frutos. _____ enamorado siempre fiel, que _____ –aunque lo persigan las muchachas más bellas– traiciona el _____ por su dama.	un amor árbol nunca caballero
Con todo esto, Don Quijote no es _____, porque sabe que está al servicio de los _____ de la caballería, que se hallan por encima de cualquier caballero en lo individual, y sabe que es el _____ de su dueña, la sin par Dulcinea del Toboso, lo que da fuerza a su brazo. Su ambición _____ es dedicar la vida a _____ esos ideales, y decir de su amor que "en tan hermoso fuego consumido, nunca fue corazón".	soberbio amor ideales mayor perseguir
La ambición más _____ de Sancho Panza es satisfacer las necesidades de la _____ diaria: tener que comer, un lugar donde dormir, ropa limpia, dinero. Lo tienta la _____ de resolver de una vez por todas los apremios económicos y por eso se deja _____ de su vecino para irse con él, como su escudero, tras la _____ de que lo hará gobernador de una isla.	convencer vida promesa grande idea
Sancho es un hombre prudente y pacífico, _____ de pleitos. Se permite sentir_____. No le interesa meterse con nadie ni que se metan con él. Tiene un perfecto _____ de la justicia y sobre todas las cosas ama a su familia. Respeta y quiere a su mujer, Teresa, con un amor tan_____ , tan pegado a la tierra _____ los refranes que continuamente dice.	sólido miedo como enemigo sentido
Sancho es un _____ leal, dispuesto a hacer casi todo por su amo –no a dejarse azotar, por _____ –; vence sus temores y sus fatigas por lealtad y termina _____ por los ideales de su patrón, a _____ él llama el Caballero de la _____ Figura.	hombre triste ejemplo quien contagiado
Don Quijote y Sancho Panza son dos _____ modelos; es mucho lo que podemos _____ de ellos. Es importante _____ ideales, y es importante _____ de los asuntos de todos los _____.	aprender días tener buenos ocuparse

Elaborado por Andrés Cuéllar.

ra y establecer los modos como el lector procesa la información, se define como un "un instrumento psicológico que permitirá calcular el grado de efectividad de la comunicación" (idem). El *test* desarrollado y aplicado de forma digital a los estudiantes de quinto grado de EBP se muestra en la Tabla 1.

Una vez realizada la evaluación, se promedia toda la prueba y de acuerdo al siguiente rango de valores: Independiente, igual o superior a 60 % o más (estudiante lee de forma comprensiva); Instruccional, entre 45% a 60% (estudiante lee con errores); Frustración, bajo el 45% (estudiante no alcanza un nivel aceptable de lectura). A partir del acercamiento previo a los estudiantes entre el 18 y el 20 de marzo de 2013, tras dialogar y realizar entrevistas a los docentes de cada grupo de primaria se evidenció que los estudiantes de esta institución de diferentes grados de básica primaria, presentan muchas dificultades en el aprendizaje, sobre todo en la parte de lectura; esta situación debe ser revaluada por los docentes y directivas de la institución. Doce estudiantes fue el total de estudiantes de Educación Básica Primaria (EBP) de la Institución Educativa de Mercadotecnia María Inmaculada de Quimbaya, con quienes se desarrollo la estrategia pedagógica desarrollada llamada ComprenLec.

Para el diseño y desarrollo del software en línea como complemento de la estrategia para el mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de básica primaria se decidió utilizar el método o técnica Delphi, el cual consiste en elaborar pronósticos a largo plazo bajo el juicio de expertos que dan una calificación numérica a un conjunto de variables conocidos como componentes y riesgos; una vez se han obtenido estos valores se construye una matriz donde se cruzan los datos y se pueden realizar juicios sobre las dificultades del proyecto en cuestión.

Algunos aspectos a tener en cuenta para el diseño de una estrategia para el mejoramiento de la comprensión lectora

El mundo actual y las dinámicas propias de su realidad necesitan de individuos estructurados que cuenten con determinadas competencias que los ubiquen de manera exitosa en la sociedad del conocimiento. En el mundo contemporáneo dentro de las competencias básicas se contempla el desarrollo el lenguaje, y de éste la lectura como una herramienta indispensable para lograr el acercamiento de los pueblos y sus realidades que ya dejaron de ser distantes de las propias. Si bien el analfabetismo tecnológico es latente en la población, para aprovechar al máximo las posibilidades tecnológicas y de la web 2.0, los estudiantes deben contar con las competencias para leer, comprender y analizar. La actual sociedad de la información se encuentra inmersa en una Aldea Global, la cual se mueve sobre intercambios pluriculturales mediatizados por los avances de la comunicación. Pareciera que los medios de comunicación no son masivos por su alcance, sino por su capacidad de adoctrinar a masas; por lo tanto, si bien las TIC pueden ser usadas para modificar individuos, al ayudarle al estudiante a mejorar su nivel de comprensión lectora, se le están dando herramientas para mejorar sus capacidades de aprendizaje.

La temática frente a las deficiencias lectoras no es sencilla, pues pueden ser causadas por diferentes factores; por lo tanto, es necesario entrar a indagar si las causas son por dificultades o deprivaciones socioculturales, por desnutrición, por maltrato, por causas neurobiológicas, etc. En este caso, habría que tener el diagnóstico médico tanto de neurología como de fonoaudiología y las recomendaciones que hacen los especialistas sobre el tema para poder saber qué estrategias implementar. También se deben tener en cuenta algunos factores externos que también están presentes en esta problemática, tales como el tamaño del texto, la clase de texto que se está leyendo, la dificultad del vocabulario utilizado y de las estructuras sintácticas implicadas. Del mismo modo, los factores internos inherentes al infante tales como los conocimientos previos, habilidades de descodificación y comprensión.

Otras circunstancias podrían estar relacionadas con el fallo en la atención a la lectura, algunos docentes considera que las causas del fallo en la comprensión lectora residen en la incapacidad que muestran los niños de atender cuidadosamente al significado, pues cuanta más atención requieran los procesos de decodificación menos atención queda disponible para los procesos relacionados con la búsqueda de significado. Este hecho en el contexto de la sociedad de la información puede hacer que la consulta de un tema o la lectura de un texto de la web sea una tarea de difícil cumplimiento para un niño.

Muchos de los problemas que los alumnos presentan en la comprensión están relacionados con el hecho de que se va perdiendo información conforme se avanza en la lectura del texto, pues la memoria humana tiene una capacidad limitada de procesamien-

to. En el caso de la lectura nos vemos obligados a realizar una reducción de la misma, conservando únicamente lo estrictamente necesario para mantener la coherencia global del texto; la capacidad de síntesis en el estudiante es un elemento esencial en la comprensión de datos.

El proceso de comprensión de lectura se efectúa a través de la interacción del lector con el texto y su efectividad depende tanto de las características del lector como de las del texto mismo. Es en este sentido donde los niveles de comprensión que manifiesta el lector, son influenciados por factores como el sexo, la edad, el nivel de escolaridad, el status socioeconómico y el contexto en donde se desenvuelve. Es decir, luego de un estudiante haber leído un texto y ser capaz de reproducirlo de forma simplificada y en contexto, se puede considerar que ha comprendido el texto.

Construcción e implementación de una estrategia para el mejoramiento de la comprensión lectora

La comprensión de lectura es un proceso activo y constructivo de interpretación del significado del texto (Van Dijk y Kintsch, 1983; Graesser y Tipping, 1998). La comprensión de lectura es un proceso activo, pues supone unos procesos mentales para procesar la información y al mismo tiempo es constructivo pues las estrategias del proceso anterior permiten construir el significado del texto. La teoría de la comprensión de lectura de Van Dijk y Kintsch (Van Dijk y Kintsch, 1983; Kintsch, 1998) postula que el proceso de comprensión se produce en ciclos, y los lectores, en forma simultánea, construyen tres niveles de representación durante el proceso: representación superficial, representación del texto base y representación del modelo de situación.

Para la estrategia pedagógica se propone *la primer etapa*, llamada, *pre lectura*, esto en consonancia con la postura de Brunner (1991), quien afirma que no se puede desconocer que el niño cuando ingresa al sistema escolar ha participado previamente de un intercambio de información a través de la interacción con los otros que le permite el reconocimiento pre lingüístico. En la etapa de la pre lectura, se prepara al niño para la lectura a través de un conjunto de ejercicios que tratan, según lo afirmado por Pérez (1983, 20-21), de desarrollar la memoria visual, la memoria auditiva, la capacidad de pronunciación, la memoria lógica y la atención y fatigabilidad.

La *etapa segunda* que se denomina *aprendiendo a leer* hace referencia al concepto de descodificación en el cual están involucrados procesos secuenciales relacionados con unidades lingüísticas sencillas, tales como letras y/o sílabas, las cuales apuntan hacia corregir procesos lingüísticos de mayor complejidad como palabras, frases y textos. El proceso de lectura se inicia con un estímulo visual, pasa por una representación icónica que construye un registro fonemático para posteriormente dicho conjunto de letras ser asociado con significados.

En esta etapa se pretende apoyar la lectura mediante técnicas de reconocimiento de letras y palabras, recrear lo leído, identificando textos y buscar motivar al niño hacia la lectura, para conseguir una adecuada comprensión lectora. El modelo de situación es la representación mental final del proceso de comprensión. Para Kintsch (1998), el modelo de situación es la comprensión propiamente tal. Este nivel de representación refleja la experiencia del lector sobre la situación referida por el texto. Según Díaz y De Vega (2003), el modelo de situación representa patrones reducidos de información particular o singular que el lector construye a partir del texto, al momento de realizar actividades de reconocimiento de letras sueltas y de palabras; es más fácil el reconocimiento en las segundas, es decir que las palabras se leen a mayor velocidad al estar dentro de frases significativas. El reconocimiento visual de letras y palabras escritas constituyen un requisito necesario para la lectura autónoma y eficiente de los textos. Saber leer significa descodificar, descifrar los signos impresos, pero sobre todo significa construir un modelo mental coherente acerca del sentido del texto.

La *tercera etapa* se denota como *leer de manera comprensiva*, pues esta es la meta de cualquier lector. El lector está lejano de ser un sujeto pasivo; para comprender el fenómeno de la comprensión es necesario tener en cuenta la información que el lector aporta al proceso, la cual recibe el nombre de conocimiento previo; esta información interactúa con su contraparte que proviene del texto objeto de lectura. Un niño con habilidades de descodificación puede, durante la lectura, leer palabras conocidas y además reconocer otras nuevas ampliando de esta manera su léxico interno. La información que el cerebro lleva a la lectura es más importante que la información proporcionada en forma impresa; los buenos lectores no leen palabra tras palabra de manera lineal, sino que leen significados. Es decir, a partir del uso que el lector haga de la información no visual, la lectura será más o menos efectiva. Esta etapa busca que los niños y

Tabla 2. Resultados de la implementación del software soportado en la estrategia pedagógica en los estudiantes de quinto grado de básica primaria

Nombre alumno	Fecha inicio	*Test* Cloze (≥ 60%)	Etapa 1 (≥ 50%)	Etapa 2 (≥ 50%)	Etapa 3 (≥ 60%)	Etapa 3.1 (≥ 50%)	Etapa 3.2 (≥ 50%)	Lectura comprensiva (≥ 60%)	Fecha final
Alumno 1	Mayo 06 de 2013	40%	38.5%	40%	60.5%	63.6%	69.6%	68%	Mayo 31 de 2013
Alumna 1		30%	32%	46.4%	74.3%	76.3%	78%	76%	
Alumno 2		50%	44%	54%	66.7%	69%	70%	68.8%	
Alumno 3		38.6%	40%	58.5%	64.1%	67%	63%	55.6%	
Alumna 2		43.5%	40.6%	48.7%	68.2%	69%	65%	68.6%	
Alumno 4		54%	48%	52.6%	53%	55%	54.6%	60%	
Alumna 3		28%	30.3%	48.7%	57%	65%	62%	58.5%	
Alumno 5		33.5%	27%	45%	52.5%	58.3%	60%	62.5%	
Alumna 4		50%	35.6%	47.8%	49.3%	53%	57.2%	56.3%	
Alumno 6		46%	40.4%	56%	61%	64%	69.4%	67%	
Alumna 5		41.5%	43%	53.5%	55.2%	55.8%	60%	62.5%	
Alumna 6		45%	43.5%	45%	49%	52%	53%	60.4%	

Fuente: Elaboración propia.

niñas aprendan a leer de manera cognitiva y a tener "control meta cognitivo" de sus procesos de conocimiento en la lectura mientras se mantienen concentrados en entender el contenido (Hermann, 1990; en Duffy, 1990: 81). En esta etapa se propende por fortalecer la lectura comprensiva, buscando ampliar los intereses de los estudiantes para mejorar su nivel de comprensión y que pueda entender lecturas adecuadas a las temáticas manejadas dentro del salón de clases.

Finalmente para la *cuarta etapa* que se llama *trabajo en clase* pues ya no sería desde la aplicación en línea, pero si desde el salón de clases y a manera de refuerzo, tal como lo señala Nisbert y Schuksmith (1986). Esta etapa de la metodología busca coincidir con la postura de Duffy (1990) en el sentido de que "Cada profesora y cada profesor debe preocuparse en su área específica, para que el alumnado lea entendiendo y aplique las estrategias que le están enseñando. Además de aprender el significado y la aplicación de términos propios al área correspondiente y de acuerdo al curso que esté realizando".

Resultados alcanzados

La lectura es una práctica que para la mayoría de las personas adultas supeditan principalmente al papel; sin embargo, en la actualidad nos enfrentamos a textos digitalizados e incluso leemos el diario en la pantalla de nuestro computador, hojeándolo libremente, en el mismo formato del texto impreso. Hipertextos, mensajes de textos, pequeños cuentos, son la expresión de esta nueva sociedad: veloz, instantánea, cuya principal constante es el cambio. "Vivimos en la Sociedad del Conocimiento y como contrapartida, en una sociedad que es también Sociedad del Aprendizaje" Yanes Guzmán (2005), y como afirma León (2004) "En la educación moderna es necesario aplicar los desarrollos de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje". Por tal razón se decantó por la construcción de un software en línea que permita la implementación de una estrategia pedagógica para el desarrollo de la comprensión lectora dirigido a estudiantes de quinto grado de educación básica primaria.

El desarrollo de la competencia lectora no es tarea fácil; en ella intervienen factores de todo tipo: cognitivos, sensoriales, motrices, emotivos, sociales, que han de conjugarse necesariamente para lograrlo. Este proceso requiere que todos los agentes implicados en ella especialmente los padres, madres, tutores legales, los maestros y las instituciones educativas trabajen coordinadamente. Tras la aplicación del *test* Cloze a los estudiantes de quinto grado de básica primaria en la Institución Educativa de Mercadotecnia María Inmaculada, se obtuvieron los siguientes datos. El 50% de los estudiantes obtuvo un nivel de frustración, es decir que no alcanzaron el nivel aceptable de lectura; el 25% logró leer con dificultad y el 25% restante de los estudiantes logró leer de forma comprensiva (Tabla 2).

Al evaluar el desempeño de los estudiantes de quinto grado de básica primaria al usar la estrategia pedagógica para el desarrollo de la comprensión lectora utilizando software en línea se puede observar cómo el desempeño de los estudiantes varió durante la aplicación de la estrategia, llegando el 66% a obtener resultados de entre los 60 y 70 puntos dentro de

la estrategia, sólo el 8.3% obtuvo más de 70 puntos en la herramienta software en línea y el 25% restante no logró el puntaje mínimo de 60 puntos.

Conclusiones y recomendaciones

En esta sociedad de la información los medios audiovisuales, los dispositivos móviles, la televisión digital, los vídeos, la web y en particular los contenidos multimedia, están presentes en todos los ámbitos de la vida: la empresa, la escuela, la familia, el ocio. A través de Internet es posible acceder, de forma sencilla y prácticamente inmediata a cualquier tema, como también lograr comunicación con interlocutores de cualquier parte del mundo. Es también hoy una realidad patente cómo nuestros hijos, nuestros alumnos, han alcanzado un dominio importante de medios tecnológicos: podríamos decir que la informática, Internet y, en general, las tecnologías de la información «no tienen secretos para ellos», forman parte de su vida cotidiana –de su ocio, de su trabajo escolar...–: han nacido y han convivido con ellos desde el principio y de forma natural (Lomas, 2002). Frente a este panorama surge entonces un interrogante, estos niños y niñas ¿están de igual modo familiarizados con la lectura y escritura?, ¿están desarrollando habilidades de comprensión lectora?

La comprensión lectora es un instrumento importante para el aprendizaje, pues permite analizar los contenidos al lector para ampliar sus pensamientos y reflexionar sobre lo escrito. M. Partido (2003) establece que la lectura es una herramienta que permite pensar y aprender, es esencial en la escuela, pues posibilita sintetizar nuevos conocimientos a partir de informaciones previas, de igual manera, a través de ella se conocen y comprenden los conocimientos producidos en diversos tiempos y en diferentes temáticas. En este sentido, se conceptualiza a la lectura como una fuente de información, de aprendizaje, que permite resolver problemas tanto del contexto escolar como de la vida cotidiana, posibilitando ampliar la visión del mundo, el desarrollo de la sensibilidad y los procesos intelectuales.

Generalmente en la educación que se le proporciona al niño existe una lectura mecánica, la cual hace que el niño lea el texto de principio a fin sin interrupción, pero sin siquiera analizar el contenido. C. Lornas Pastor (2000) afirma que "el error de la mayoría de las escuelas es intentar fomentar la lectura en el niño utilizando lecturas sumamente difíciles y tediosas para él, logrando que el niño se aleje de la lectura en lugar de acercarse. Lo cual es un gran error, ya que, la lectura tiene una gran importancia en el proceso de desarrollo y maduración de los niños ya que proporciona cultura, desarrolla el sentido estético, actúa sobre la formación de la personalidad, es fuente de recreación y de gozo. La lectura constituye un vehículo para el aprendizaje, para el desarrollo de la inteligencia, para la adquisición de cultura y para la educación de la voluntad".

Es de importancia para las instituciones educativas identificar a los estudiantes rezagados o con dificultades en sus capacidades lectoras, para producir y/o implementar las estrategias necesarias que contribuyan al mejoramiento sustantivo de la comprensión lectora, pues esta debe ser el núcleo de los procesos educativos escolares ya que su aporte es definitivo en el desarrollo de nuevas capacidades y habilidades en el estudiante (Díaz y Aguirre, 2003).

Conviene resaltar en este punto que los estudiantes de quinto grado de básica primaria del Instituto de Mercadotecnia María Inmaculada presentan muchas dificultades en comprensión lectora el aprendizaje; esta situación debe ser revaluada por los docentes y directivas de la institución, porque ya en este grado los niños deben leer sin ninguna dificultad. Los docentes de este instituto reciben muy poca información, apoyo didáctico y de planeación para ayudar a los estudiantes de básica primaria, que presenten algún problema de comprensión lectora, para poder darle la atención necesaria y oportuna, además de no existir las condiciones necesarias para su atención, por ejemplo: las aulas generalmente cuentan con sobre población de estudiantes, esta situación se hace difícil para atender a los niños con dificultades de comprensión lectora ya que ellos requieren más atención que sus demás compañeros. La institución no cuenta con estrategias didácticas, planeación, tiempo, materiales, espacios y capacitación para atender a los alumnos que presentan problemas de aprendizaje dentro del aula. De acuerdo con las encuestas realizadas se detecta un alto porcentaje de los docentes sienten frustración al ver que los padres no aceptan que sus hijos necesitan ayuda extraescolar y en algunos casos que los padres lo aceptan se les dificulta llevar al niño o a la niña a un centro de necesidades educativas especiales por el tiempo y los gastos que perjudican la economía familiar, por lo que dejan en las manos de los docentes la atención de sus hijos.

Los resultados presentados fruto de este proceso de investigación, serían bastante diferentes si se

hubiesen realizado en un colegio de estrato cuatro, cinco o seis pues la situación sociocultural es totalmente diferente a la presentada en la institución educativa objeto de este estudio, pues en los acercamientos a los docentes y estudiantes se encontraron que muchos estudiantes desisten de la escolaridad por carencia del sustento alimentario en sus hogares, otros combinan su jornada académica con actividades laborales en pro de contribuir a la economía familiar entre otros factores socioculturales incidentes.

La escuela sitúa la lectura en los fines para los que ésta se inscribe socialmente, pues se presenta la lectura, en la mayoría de las veces, como una actividad del programa escolar, pero le falta la dimensión esencial de actividad de aprendizaje, de distracción o placer. Las instituciones educativas y/o los docentes deben ser más conscientes de la función fundamental que la comprensión lectora ejerce en el proceso cognoscitivos de los estudiantes, pues es un instrumento fundamental en los procesos de comprensión, de acción y de evaluación. El proceso de conceptualización de la comprensión lectora no es ni espontáneo ni innato, es el resultado de la puesta en común de datos diversos, de la confrontación de tesis opuestas, de perspectivas distintas sobre un mismo tema, las cuales pueden llevarse a cabo a través de la lectura, tareas que deben ser el fruto de un trabajo en común entre los actores: padres de familia, estudiantes, profesores, instituciones educativas. Los análisis de Charlot (citado por Charmeux, 1992:26) sobre el rendimiento del saber en las clases populares conducen a la conclusión de que lo que "opone a los sujetos denominados dotados de los otros, no es una diferencia de dones ni una diferencia de forma de inteligencia, sino una distinta familiarización con lo escrito, la documentación, el distanciamiento que provoca la confrontación con el pensamiento ajeno cuando aparece escrito. Las supuestas dificultades de conceptualización observadas en los alumnos de clases populares no provienen en modo alguno de una incapacidad específica, tampoco obedecen a ninguna resistencia sociocultural, éstas son el producto de la marginación social, y también escolar, del pensamiento escrito".

Referencias

BRUNNER, J. (1997). L*a educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

CHARMEUX, E. (1992). Cómo fomentar los hábitos de la lectura. Barcelona: CEAC.

DÍAZ R. AGUIRRE. (2013). E*strategia para promover el placer e la lectura en el aula*. Mérida: de Herrera.

DÍAZ, José Miguel, y DE LA VEGA, Manuel (2000). "Modelos de situación e inferencias en

la comprensión de textos". En LEÓN, José Antonio (2003). C*onocimiento y Discurso*. C*laves para inferir y comprender*. Madrid: Pirámide.

GRAESSER, A. y TIPPING, P. (1998). "Understanding Texts". In W. BECHTEL and G. GRAHAM (Eds.), A C*ompanion to Cognitive Science*, Oxford: Blackwell. pp. 324-330.

HERRMANN, B. (1990; 2da. edición). "Cognitive and Metacognitive Goals in Reading and Writing". En Duffy, G. (1998) R*eading in the Middle School*. Newark: Asociación Internacional de la Lectura. I, pp. 320-300.

IRIARTE DÍAZGRANADOS, Fernando (2005). Patrones de evaluación hipertextual. *Zona Próxima*. Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación Universidad del Norte Barranquilla: Universidad del Norte. I. pp 5-14.

KINTSCH, Walter (1994). Text Comprehension, Memory, and Learning. A*merican Psychologist*. 94: 294-303.LEER.ES.

KINTSCH, W. (1998). C*omprehension*: A P*aradigma for Cognition*. New York: Cambridge University Press.

LEÓN R. ROSARIO (2004). Consultado el 12 de 2012 Citada en http://utemvirtual.cl/plataforma/aulavirtual/material_arc/2402/leon.pdf2004

LEÓN, José Antonio (1991). La comprensión y el recuerdo de los textos expositivos a través del análisis de algunas variables del texto y el lector. I*nfancia y aprendizaje*, 56, 51-76

LOMAS PASTOR CARMEN (2002). C*ómo hacer hijos lectores*. Madrid: Ediciones Palabra.

LOMAS PASTOR, C. (2000). L*a importancia de la lectura en el proceso educativo*. Nº 84, Ediciones Palabra, Madrid.

LONDOÑO, L. A. (2008). El hipertexto como herramienta en los procesos de lectura y escritura. II Encuentro Nacional y I Internacional sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Bogotá, 18 y 19 de Septiembre, 2008.

MILLÁN ALEMÁN, D. y LEÓN DURAN, J. M. (2009). C*omprensión en acción*. Consultado el 06 de 2013, recuperado de http://procomprensionlectora.blogspot.com/

NISBERT, J, y SHUCKSMITH, J. (1986). E*strategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.

PARTIDO, M. (2003). C*oncepciones y estrategias didácticas sobre la lectura*. México: Universidad Veracruzana

PÉREZ, M. J. (1983). Método "Esperanza". La Lectura y Escritura en la Educación Especial. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.

SÁNCHEZ, M. (s. f.). La comprensión lectora. Citado por: SÁNCHEZ ABRIL, Cristina; MALDONADO CLAVIJO, Marcela. Trabajo de grado. Comprensión de lectura y metacognición en jóvenes, una herramienta para el éxito en la comprensión de lectura estudio descriptivo exploratorio en niños de once a trece años de edad que cursan primero de bachillerato, pertenecientes al colegio gimnasio los Robles de Bogotá D.C. p. 10-12.

SALAZAR, A. & GONZÁLEZ, N. (2004). "Estrategia de intervención pedagógica para el desarrollo de destrezas

en producción de textos escritos de carácter académico". Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

SMITH, F. (1971): Understanding Reading. A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read. *Holt, Rinehart and Winston*. New York, USA.

SOLÉ, I. (1994) *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao.

ULLOA, A. (2008). *Lectura, escritura y conocimiento en la Educación. Una propuesta investigativa desde la comunicación social*. II Encuentro Nacional y I Internacional sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Bogotá, 2008.

VAN DIJK, T. y Walter K. (1983). *Strategic discourse comprehension*. New York: Academia Press.

VYGOTSKY, L. S.(1985). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade.

YANES GUZMÁN, J. (2005). *Las TIC y las crisis de la educación*, Biblioteca Digital Virtual Educa, I. 6. 215-216.

Estrategia de aprendizaje mediante el uso de una herramienta web 2.0, para el aprendizaje de las matemáticas en estudiantes universitarios de primer semestre de la Institución Universitaria Tecnológica de Comfacauca

Mauricio Andrés Mosquera-Ríos[1]

Resumen

Se describe el proceso de implementación de una estrategia de aprendizaje basada en la aplicación de una herramienta web 2.0 para mejorar el aprendizaje de las matemáticas en estudiantes universitarios de primer semestre en la Institución Universitaria Tecnológica de Comfacauca, pues se ha detectado que muchos de los estudiantes que ingresan a presentan vacíos de desempeño en esta área. Para ello se parte de un estudio de caracterización de la población beneficiaria y luego se diseña y aplica la estrategia a un grupo piloto de estudiantes. Finalmente se hace un análisis de los resultados obtenidos con los cuales se valida o ajusta la misma.

Descriptores: Web 2.0, Herramientas, Aprendizaje colaborativo, Interacción, Estrategia, Aprendizaje de matemáticas.

Learning Strategy by Using a Web 2.0 Tool for Learning Mathematics in First-Semester College Students of the Technological University Institution of Comfacauca

Abstract

This paper describes the process of implementing a learning strategy based on the application of web 2.0 tools to enhance learning of mathematics in students of first semester at Technological University Institution of Comfacauca, as it was found that many of students entering performance of gaps in this area. This is part of a characterization study of the target population and then designed and implemented the strategy to a pilot group of students. Finally, an analysis of the results obtained which validates or adjusts it.

Keywords: Web 2.0 tools, Collaborative Learning, Interaction, Strategy, Math Learning.

Artículo recibido el 22/07/2013
Aceptado el 21/08/2013
Declarado sin conflicto de interés

1 Coordinador de Ciencias Básicas. Institución Universitaria Tecnológica de Comfacauca (Colombia). Maestría en E-Learning, Universitat Oberta de Catalunya (España), Universidad Autónoma de Bucaramanga (Colombia). mmosquera@unicomfacauca.edu.co

Introducción

En el contexto académico global actual, los procesos educativos al interior de las instituciones de educación superior vienen experimentando muchos cambios, entre ellos los que tienen que ver con el uso de las nuevas tecnologías de la información por parte de docentes y estudiantes, muy útiles en un mundo dinámico y cambiante en el que el conocimiento y el desarrollo tecnológico que se genera se construye colectivamente.

En esta participación activa de un colectivo humano que construye conjuntamente conocimiento, los roles del profesor y estudiantes tradicionales han cambiado significativamente. El profesor es ahora un orientador o mediador del proceso de aprendizaje del estudiante, y el estudiante se ha convertido en el elemento central del proceso de E/A donde es el partícipe activo según su estilo de aprendizaje.

En este sentido, las herramientas web 2.0 aportan al logro de la interactividad requerida en los procesos de aprendizaje colaborativo y a la comunicación entre profesores y estudiantes ya sea síncrona o asíncrona al interior de los ambientes virtuales de aprendizaje permitiendo además la optimización del tiempo de aprendizaje, mediante la organización de su formación según sus necesidades y motivaciones.

Se parte del supuesto que, optimizando el tiempo de trabajo independiente de los estudiantes (que es el doble del número de horas presenciales), gracias a la aplicación de esta estrategia se logrará una mayor interacción entre el docente y los estudiantes, para favorecer el aprendizaje de las matemáticas.

Estado del arte

Entre las formas de aplicaciones de las nuevas tecnologías en la educación, las más utilizadas y masivas por su adecuación a las teorías de la enseñanza y aprendizaje son las aplicaciones colaborativas que ofrece la Web 2.0. Diversos trabajos de investigación se publicado en torno a ellas. Haciendo una revisión bibliográfica, se encuentran varios proyectos desarrollados que, en términos generales, han centrado sus estudios en la usabilidad que estas herramientas pueden tener para apoyar necesidades muy puntuales de aprendizaje en grupos de estudiantes bajo modalidades presenciales, virtuales o mixtas.

Cela, Fuertes, Alonso y Sánchez (2010), desarrollaron una propuesta de investigación pionera que relaciona los diferentes estilos de aprendizaje que tienen los estudiantes con las diversas herramientas web 2.0, ante las dificultades manifiestas que tienen muchos docentes de identificar la mejor aplicación en un determinado contexto en el proceso educativo. Además, el docente se concentra en ocasiones más en la tecnología, que en las preferencias de aprendizaje.

Se realizó básicamente un análisis de dieciséis herramientas Web 2.0, primero, con el diseño, construcción y levantamiento de datos de un instrumento de medición de uso de estas herramientas, y segundo, diseñando y aplicando un instrumento para el diagnóstico de los estilos de aprendizaje. Con ello, se determinaron las preferencias de uso de estas herramientas en función de cada estilo de aprendizaje. Se observó que las herramientas Web 2.0 con mayor uso son las que corresponden a la comunicación; en este grupo se destacaron Msn Messenger, Yahoo Messenger, Google Talk, Skype, seguidas de herramientas de video, wikis, imagen, blogs, y aplicaciones sobre mapas que orientan a la construcción de contenidos de forma colaborativa. Además se determinó que el estilo de aprendizaje preponderante es el reflexivo.

Por otra parte, Pedraza y Gras (2007), planteron la necesidad de buscar un cambio de la práctica docente en el aula, con pedagogías que faciliten el rol activo del estudiante en el proceso de construcción de conocimientos, para desarrollar las habilidades comunicativas, tan imprescindibles para explicar, sintetizar, argumentar y concluir, en el lenguaje propio de la comunidad científica. Para ello, desarrollaron un proyecto de investigación aplicado a un grupo de estudiantes universitarios de primer semestre en el que se han utilizado herramientas de comunicación asíncrona y simuladores de procesos fisicoquímicos, como complemento a la asignatura de química general.

El estudio realizado en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, se basó en el diseño de actividades semanales, que incluyeron los debates virtuales y el análisis de simulaciones en línea. El docente diseñó actividades y los estudiantes, en el desarrollo de las mismas, leyeron, interpretaron, analizaron, debatieron y escribieron. Se utilizaron instrumentos de evaluación (encuestas, cuestionarios, análisis de la comunicación y participación en los debates) con los que se demostró que la aplicación de opciones TIC fue satisfactoria para los estudiantes, ya que mejora el desempeño actitudinal del estudiante en la asignatura y sus resultados académicos. El estudiante participa más, cuestionando, analizan-

do, argumentando y proponiendo y el proyecto recibe por parte de los docentes una calificación altamente positiva.

Igualmente, Arratia, Martín y Pérez (2005), también colocan de manifiesto que los problemas más graves con los que se encuentra el docente universitario actualmente es la pasividad con la que el estudiante se enfrenta al aprendizaje de las distintas materias. Esto aunado a la forma de enseñanza que tradicionalmente se viene impartiendo basada fundamentalmente en la clase magistral, hace que el problema se agudice ya que el alumno espera que el profesor sea el que le resuelva todos los problemas adoptando una posición poco participativa.

Como solución de esta problemática se desarrolló un sitio web específicamente como apoyo a la asignatura de Cálculo II del programa de ingeniería industrial de la Universidad de Valladolid, cuyas páginas recogen contenidos, problemas e informaciones adicionales que guían al estudiante mediante una serie de pasos y etapas seguir para obtener la solución de los mismos. Este espacio web se complementa con un trabajo presencial de los estudiantes, relacionado con el uso en salas de informática de un software matemático (Maple) que les permite comprobar los cálculos de los problemas que realizan en el aula.

En un proyecto desarrollado con estudiantes de Matemática fundamental en la Fundación Universitaria Panamericana que buscaba disminuir los niveles altos de pérdida o reprobación de los cursos por parte de los estudiantes que ingresan a primer semestre, se implementó en un principio una metodología en la que el estudiante se relaciona con el contexto por medio de sus experiencias y a partir de esto identifica, construye, organiza y elabora construcciones mentales. Si bien con este método se incrementó el nivel de rendimiento de los estudiantes de un 20% a un 49%, las pretensiones del grupo de investigación a cargo han sido de llegar a un 100% de rendimiento.

Según Cortés (2011), este trabajo partió de la búsqueda de herramientas web 2.0 en la red que permitan ser aplicadas en procesos de formación, no como elemento central de la didáctica aplicada, sino como complemento o ayuda en el proceso de formación. Es así como se utiliza material de la Internet que apoye el desarrollo de las diferentes temáticas trabajadas en el campo del pensamiento numérico / algebraico y se elabora un wiki donde se lo ubica, para el desarrollo de las temáticas correspondientes. Además se dispone de un blog a través del cual el estudiante accede de las actividades de aprendizaje a desarrollar. Al final, se genera un sistema de evaluación por medio de una encuesta, que permite medir un 80% de nivel de aceptación con respecto a las herramientas usadas, aunque hubo sólo 58% de aceptación de los materiales de formación utilizados pues no eran propios y adaptados a las necesidades de los estudiantes.

Por otra parte, los grupos de investigación categorizados en Colciencias Tecnimat (D) y Tecnice (B), han adelantado estudios sobre la comprensión del aprendizaje de competencias matemáticas y el diseño de sistemas para su desarrollo, como ambientes mixtos de aprendizaje, monitoreo de los estudiantes adaptándose a las características de su desarrollo y formación de redes de aprendizaje, entre otros.

En este sentido actualmente se adelanta la formulación de un S*istema mixto para el desarrollo de competencias cognitivas y promoción de la permanencia en matemáticas*, liderado por el Dr. Luis Macías, docente de la Universidad Central (Bogotá). El proyecto pretende optimizar un sistema pedagógico mixto para desarrollar competencias matemáticas en los primeros semestres de ingeniería en tres universidades. El objetivo es consolidar una innovación para formación de excelencia en el aprendizaje de la matemática a nivel universitario, y evaluar la incidencia tanto en el aprendizaje como la deserción, de dos escenarios de conformación de redes de aprendizaje, uno con acompañamiento presencial sincrónico y otro en aula digital. El primero, se basa en la solución colaborativa de casos y en la activación de cuatro formas de razonamiento: verbal, diagramático, algebraico y computacional mediante dispositivos digitales. El segundo usa un aula digital, con un ambiente wiki para la solución de casos de forma asincrónica.

Finalmente, la propuesta de Zambrano y Medina, (2010) investiga diferentes modelos pedagógicos de educación en el mundo apoyados por las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y su impacto, para crear un Modelo de Aprendizaje Virtual para la Educación Superior de Colombia en Tecnologías Web 2.0. El modelo se implementó y validó en dos cursos académicos. Su método consistió en aprender-haciendo desde un enfoque socio constructivista: leer-escribir-construir-publicar en repositorios digitales de Internet, contenidos colaborativos y de la autoría del estudiante, de acuerdo con sus conocimientos previos, pensamiento crítico y su contexto social, a través de nuevas mediaciones pedagógicas y de estrategias de comunicación e interacción en comunidades virtuales de aprendizaje.

Método

Participantes

Población objetivo: Estudiantes de matemáticas de primer semestre de los diferentes programas académicos que ofrece la Institución Universitaria Tecnológica de Comfacauca.

Tamaño de la población: Ciento veinticinco estudiantes pertenecientes a los programas académicos de contaduría pública, ingeniería de sistemas, ingeniería mecatrónica, y gastronomía, usando la plataforma Siga (sistema de gestión académica) de la institución, para el primer semestre académico de 2013. El tamaño de la muestra para la prueba piloto fue del 20% de la población objetivo.

Procedimiento

Definición de la estrategia: La estrategia a desarrollada se basó en el aprendizaje colaborativo, en cual según Barbera (2001), dos o más sujetos interactúan para construir conocimiento, un conocimiento compartido que representa el entendimiento común del equipo de trabajo.

El trabajo colaborativo responde muy bien a las pretensiones que se tienen dentro del proyecto de atender un tipo de población en un espacio de tiempo de trabajo independiente y complementario a las actividades académicas presenciales en el área de las matemáticas, además porque se ha constatado por la experiencia en el aula que cuando los estudiantes trabajan en equipo, tienen una dinámica de aprendizaje mayor que cuando lo hacen de forma individual.

Con la utilización de la wiki como herramienta Web 2.0 seleccionada para el proyecto, se facilita el proceso de interacción que contribuye significativamente a la construcción de conocimiento colectivo.

Por otra parte, es de considerar que este proceso, aún en el tiempo de trabajo independiente de los estudiantes, contó con el acompañamiento del docente como orientador del mismo a través de la herramienta seleccionada En este aspecto fue muy importante la interactividad que debe darse entre el docente y los estudiantes, y entre los estudiantes mismos, en torno a los contenidos y tareas de aprendizaje, misma que debe ser considerada y valorada desde lo tecnológico y lo pedagógico.

La estrategia de aprendizaje estuvo orientada a resolver uno o varios problemas matemáticos definidos por el profesor pero a través de un proceso de planificación, seguimiento y evaluación por parte del mismo docente, por medio de una *práctica de aprendizaje colaborativo guiada*.

La resolución de problemas de forma colaborativa trabajando en equipo permitió alcanzar ciertas habilidades como el intercambio de ideas, la negociación de distintos puntos de vista, la confrontación de posturas opuestas, etc., que constituyen la integración de una serie de conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes consideradas importantes como acercamiento a los rasgos que requiere el mundo laboral actual.

La práctica de aprendizaje guiada contenía:

1. Nombre de la práctica.
2. Descripción.
3. Objetivo(s) de aprendizaje.
4. Tareas(actividades) a desarrollar.
5. Materiales educativos de referencia.
6. Recursos humanos y técnicos.
7. Calendario de ejecución.
8. Criterios de evaluación.

Se definieron objetivos de aprendizaje, que tuvieran en cuenta las competencias matemáticas que se pretendían ejercitar en los estudiantes.

Todo el trabajo colaborativo desarrollado en torno a la práctica guiada, tuvo el acompañamiento y orientación constante del docente quien se encargó de verificar el proceso de aprendizaje de los estudiantes mediante una evaluación continua durante y al final del proceso.

Es importante resaltar que el diseño de la práctica guiada, consideró obviamente la explotación de las competencias matemáticas requeridas mediante el uso de la herramienta Web 2.0 seleccionada, para fomentar un aprendizaje significativo en el estudiante. Es claro que todos y cada uno de las personas involucradas (estudiantes y docente) en la práctica, debieron cumplir roles de desempeño durante el proceso.

Roles de los participantes: Entre los roles del docente, estaban:

- Coordinación en la conformación de los equipos de trabajo.
- Acompañamiento en el uso de la herramienta web, en este caso de la wiki.
- Motivación constante por parte del profesor.
- Realimentación continua a los estudiantes del proceso emprendido.
- Asistencia en la realización de las tareas o actividades.

- Interrogación guiada: es decir, ir haciendo preguntas al estudiante sobre el trabajo, tales como: ¿qué has hecho primero?, ¿qué has hecho después?, ¿qué pasos has llevado a cabo?, ¿qué has aprendido?
- Comunicación constante del docente a través de los espacios de foros.
- Registro pormenorizado del trabajo del estudiante en las actividades o páginas o aportes.
- Determinar los parámetros de evaluación de los aportes en wiki y foros para poder valorar su desempeño.

Por otra parte, los roles de los estudiantes fueron:

- La definición inicial de un plan de trabajo.
- La distribución de responsabilidades dentro del equipo de trabajo.
- La comunicación constante con aportación de ideas y puntos de vista u opiniones entre ellos, que aporten en la búsqueda de una solución al problema planteado.
- Cumplimiento con los acuerdos establecidos en el equipo: fechas de entrega, tareas asignadas, etc.

Actividades desarrolladas: Dentro de las actividades desarrolladas durante el proceso de trabajo colaborativo, se encontraban:

1. La conformación de los equipos de trabajo. Esta actividad se coordinó por el docente orientador y se definió de forma presencial en el aula de clases.
2. Establecimiento de un plan de trabajo del equipo, con las actividades o tareas por realizar, el (los) responsable(s) y el tiempo estimado de realización de cada una.
3. La distribución de tareas entre los miembros del equipo, tareas que apoyaron la consecución de los objetivos de aprendizaje a alcanzar. Para ello se designaron previamente asignarse roles entre los participantes de la actividad colaborativa, con un coordinador del equipo encargado de gestionar el proceso de desarrollo y seguimiento de las tareas a los demás y de los plazos previstos de entrega, iniciar la toma de decisiones sobre algún tema, tener comunicación con el docente orientador cuando se requiera, etc.
4. Definición de la frecuencia de conexión de cada miembro del equipo, y la frecuencia con que se dio respuesta a los mensajes y se intercambió información a través de espacios de debate.

Aplicación de la estrategia: La estrategia se aplicó sobre un grupo piloto de 20 estudiantes, que representaban el tamaño de la muestra.

El procedimiento seguido en esta fase fue:

1. Presentación general de la práctica a los estudiantes, por parte del docente.
2. Explicación de la dinámica de uso de una wiki a través de un video tutorial.
3. Conformación de los equipos de trabajo en el espacio wiki.
4. Asistencia y supervisión en línea del docente a los estudiantes, durante el desarrollo de la práctica. En esta instancia, el docente orientó el trabajo de los estudiantes con intervenciones periódicas, dio algunas pautas y fomentó la discusión y el debate entre los miembros del equipo a través preguntas claves. Asimismo, retroalimentó a los estudiantes del trabajo adelantado, y fomentó la comunicación y la interacción entre los estudiantes y entre los estudiantes y el mismo docente.

Instrumentos: Básicamente se utilizaron dos instrumentos de recolección de información para la evaluación:

1. Encuesta de apreciación de la práctica por parte de los estudiantes, realizada al final de la misma.
2. Ficha de evaluación de desempeño a través de la cual el docente hace seguimiento y valoración del desempeño de los estudiantes durante el transcurso de la práctica.

Resultados

Se procede en seguida a hacer un análisis de los resultados que arrojaron cada uno de los instrumentos de recolección de información utilizados.

Encuesta de apreciación sobre la práctica de aprendizaje matemática en una wiki: Las funciones como modelos matemáticos

A continuación se hace un registro porcentual de las diferentes respuestas dadas por los estudiantes en cada una de las preguntas realizadas. Se trata de preguntas de selección con múltiple respuesta, y algunas de ellas son abiertas.

- Hasta antes de participar en esta práctica, ¿conocía usted lo que es una herramienta Wiki?

  A esta pregunta el 30% de los encuestados respondió que sí la conocía.
- Marque el(los) aspecto(s) positivo(s) que considera tiene esta herramienta Wiki:

El 60% de los encuestados respondió: Trabajo en equipo.

El 70% respondió: Posibilidad de trabajar *online*.

El 50% afirmó que mejora la comprensión de los temas de clase.

El 90% valora positivamente la posibilidad de utilización de multimedios (imágenes, esquemas, gráficos, videos, texto, etc.).

- Marque el(los) aspecto(s) negativo(s) que considera tiene esta herramienta Wiki:

  Un 20% de los encuestados respondió que es difícil de usar.

  El 20% respondió que requiere de amplio conocimiento de las herramientas tecnológicas.

  Entretanto, algunas de las respuestas dadas por otros estudiantes que optaron por la opción d, fueron:

  - "Hay que aprender a manejarla al principio".
  - "Alguna dificultad de uso, pero no mucha".
  - "No es difícil de usar pero requiere tiempo".

  Finalmente, ningún estudiante seleccionó que no la encontraba didáctica para aprender.

- ¿Qué dificultades tuvo en el trabajo realizado con la práctica de aprendizaje guiada sobre la Wiki?

  Las respuestas de los estudiantes:

  - "Los problemas de matemáticas al principio y aprender a usar la wiki".
  - "Al principio conocer un poco el funcionamiento de la wiki, los problemas algo complejos".
  - "Los ejercicios tenían algún grado de dificultad pero nada más".
  - "Al principio dificultad de uso de la wiki".
  - "Dificultad de colocarme de acuerdo con mis compañeros, mientras definimos el plan de trabajo".
  - "Manejar algunas herramientas que estaban expuestas en la wiki las cuales no conocía".
  - "Falta de participación del personal aprendiz".
  - "Ninguna".

- ¿Qué ventajas y desventajas considera que tiene realizar un ejercicio grupal a distancia desde su casa? Explique.

  Algunas de las respuestas que escribieron los estudiantes fueron:

  - "Se ejercita más, con más ejercicios en la casa y a la hora que uno puede".
  - "Ventaja: Optimiza el tiempo de trabajo. Desventaja: requiere responsabilidad y cumplimiento de todos los integrantes".
  - "Como ventaja facilita el uso del tiempo libre, ahorro económico. Se corta la comunicación directa, verbal, auditiva y visual que se dan a través de las clases magistrales".
  - "Una ventaja es que puedes hacer tus aportes desde tu casa ya que todo se hace en línea y se trabaja con los compañeros para resolver dudas".
  - "Ventajas todas, sólo es que haya compromiso y cumplimiento de todos".
  - "Considera la disponibilidad de tiempo de los compañeros del salón de clase. Como desventaja puede ser que algunos no tienen Internet para trabajar".
  - "Muchos compañeros viven lejos, entonces esta herramienta ayuda bastante".
  - " Pues es muy útil para el aprendizaje de la materia, uno se ejercita más en la casa y no sólo con los ejercicios de clase".

- ¿Considera que la asistencia que recibió por parte del docente para la realización de la práctica de aprendizaje en la Wiki, fue adecuada?

  El 100% de los encuestados respondió que sí.

- ¿Estaban claramente definidos los objetivos de aprendizaje dentro de la práctica de aprendizaje guiada?

  El 100% de los encuestados respondió Sí.

- ¿Estaban claramente definidas las tareas a realizar dentro de la práctica de aprendizaje guiada? El 100% de los encuestados respondió Sí.

- ¿Estaban claramente definidos los criterios de evaluación dentro de la práctica de aprendizaje guiada?

  El 100% de los encuestados respondió Sí.

- ¿Qué recomendación hace usted para mejorar el desarrollo de la práctica de aprendizaje en una próxima oportunidad?

  Algunas de las respuestas de los estudiantes fueron:

  - " Dar un poco más de tiempo para hacer el taller".
  - "Que nos den más tiempo para la actividad pues una semana para todos los problemas es muy poco tiempo".
  - "Ejercicios no tan difíciles".
  - "Una explicación más profunda por el profesor para manejar wikispace".
  - "Mejor aporte por parte de los compañeros para llevar a cabo conformación de conocimientos y conceptos de los cuales requiere la wikispace".

- "Que se dé una capacitación más detallada del uso de este tipo de herramientas".
- "Mayor aprovechamiento de las herramientas brindadas. Posibilitar una herramienta en la wiki para chat grupales asesorías grupales y activación de usuarios en la wiki".
- "Todo muy bien".

Los resultados obtenidos muestran en términos generales que hubo una buena aceptación del uso de la herramienta por parte de los estudiantes quienes resaltan varias ventajas como la posibilidad de trabajar de forma colaborativa y la posibilidad de trabajo en línea, aunque hay que tener en cuenta que la misma generó en un inicio alguna dificultad mientras se aprendía a utilizar.

Ficha de evaluación de desempeño en la práctica de aprendizaje matemática sobre la wiki: Las funciones como modelos matemáticos

A continuación, se presenta en la Tabla 1 el promedio obtenido por cada criterio de desempeño, dentro del grupo muestra.

Se observa que criterios como colaboración, exactitud de procedimientos, uso de recursos multimediales, el nivel interpretativo argumentativo, lenguaje técnico, referencias, calidad en las respuestas y cumplimiento del plan de trabajo tuvieron una calificación por encima de 4 puntos, mientras que la frecuencia de la comunicación, la presentación y el cumplimiento con el calendario estuvieron por debajo de este valor. Son estos últimos criterios en los que se debe enfatizar en mayor medida el esfuerzo para una próxima actividad.

Conclusiones y recomendaciones

- La estrategia de aprendizaje aplicada mediante la práctica guiada logró los objetivos previstos según los resultados del seguimiento y evaluación realizados, aunque es pertinente reconsiderar:
  a. El tiempo de otorgado a los estudiantes para el desarrollo de la misma.
  b. Fomentar más entre los estudiantes, la frecuencia de comunicación a través de los post de discusión.
- Aunque la wiki como herramienta web seleccionada para llevar a cabo la implementación de la estrategia era desconocida para la gran mayoría de los estudiantes y hubo alguna dificultad al principio mientras aprendían a usarla resultó ser adecuada para el desarrollo de competencias matemáticas.
- Es importante que se planifique un taller dirigido al personal docente, para capacitarlo en la apropiación y uso de este tipo de herramientas tecnológicas educativas pues muchos de ellos las desconocen. Aunque desde hace ya varios años se habla de las TIC para la educación, la realidad muestra que muchos docentes aún no las aplican en el ámbito de sus asignaturas.
- Igualmente importante es desarrollar una clase con los estudiantes, previa a la aplicación de la guía de aprendizaje, para que conozcan el entorno de trabajo de una wiki, con sus funcionalidades y herramientas pues, si bien en la prueba piloto se les referenció un video tutorial, siempre es requerido un tiempo en sala de cómputo donde ellos aprendan los primeros pasos.

Tabla 1. Criterios de desempeño y resultados promedio

Criterios de desempeño	Promedio
1. Colaboración y apoyo entre los integrantes del equipo.	4.0
2. Exactitud en los procedimiento numéricos y algebraicos desarrollados.	4.2
3. Nivel de interpretación que hacen de los problemas matemáticos expuestos.	4.2
4. Nivel de argumentación y proposición de soluciones a los problemas matemáticos expuestos.	4.0
5. Uso de recursos multimediales (gráficos, videos, etc.) para el desarrollo de la práctica.	4.0
6. Uso de lenguaje técnico en el área matemática.	4.2
7. Uso de recursos bibliográficos y cibergráficos que soporten el trabajo realizado.	4.6
8. Presentación de forma de las tareas propuestas.	3.4
9. Calidad de las respuestas a los interrogantes planteados por el profesor durante la práctica.	4.0
10. Frecuencia de la comunicación entre los integrantes del equipo, a través de los espacios de discusión que ofrece la Wiki.	3.6
11. Grado de cumplimiento del plan de trabajo inicialmente planteado por el equipo.	4.2
12. Grado de cumplimiento con el calendario de ejecución (tiempo de entrega) de la práctica.	3.8

Fuente: Elaboración propia.

Referencias

ARRATIA, O., Martín, M.A., PÉREZ, M.T. (2005). *Herramientas on-line como apoyo al aprendizaje de matemáticas*. XIII Congreso Universitario de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas. Gran Canaria (España).

CELA, K., FUERTES, W., ALONSO, C. y SÁNCHEZ, F. (2010). Evaluación de herramientas web 2.0, estilos de aprendizaje y su aplicación en el ámbito educativo. *Estilos de Aprendizaje*, 5 (5).

CORTÉS, H. (2011). Las herramientas web 2.0 en la enseñanza de la matemática fundamental. *Dialéctica, Revista de Investigación*, 130-149.

MACÍAS, D., MALDONADO, L. e IGLESIAS, E. (2010). Agrupamiento adaptativo: Bases para un sistema de atención diferenciada en el aprendizaje de la matemática. *Matemáticas: Enseñanza Universitaria*. 18 (2), 115-133.

PEDRAZA, O. Y. y GRAS, A. (2007). *Aproximación al uso de herramientas Web 2.0 para el aprendizaje de la Química General Universitaria*. Grupo GECOS, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC y Universidad de Alicante.

RODRÍGUEZ, G. y MACÍAS, D., MALDONADO, L. y SERRANO, E. (2008). Los ambientes digitales en el desarrollo de competencias matemáticas. *Revista de Investigaciones* UNAD 7 (2), 143-162.

ZAMBRANO, W. y MEDINA, V. (2010). Creación, implementación y validación de un modelo de aprendizaje virtual para la educación superior en tecnologías web 2.0. *Signo y Pensamiento*, Vol. 29, 288-303.

BILLINGHURST, M.; KATO, H. y POUPYREV, I. (2008). *The MagicBook: A Transitional AR Interface*. Universidad de Canterbury.

ZAMARRAZO, J., AMORÓS, L. (2011). *Las nuevas Tecnologías de la enseñanza de las Ciencias*. Editorial MAD. Sevilla (España).

La experiencia pedagógica cubana, ¿una influencia heredada de Makarenko?

Alexis Lorenzo Ruiz,[1] Xóchil Virginia Taylor-Flores[2]

Resumen

El presente artículo corresponde al trabajo realizado en La Habana, Cuba y rescata el pensamiento pedagógico de Anton Semionovich Makarenko (1888-1939). Su importancia en la actualidad radica en los problemas educativos y la confirmación de su influencia en este país a partir de los acercamientos con el campo socialista de la Unión de Repúblicas Soviéticas Socialistas. En las investigaciones actuales en el ámbito educativo cubano se pudo constatar su vigencia y la aplicación de sus principales principios pedagógicos. Además, se realizaron entrevistas a profundidad a dos personalidades reconocidas en el ámbito educativo cuya formación estuvo basada en el pensamiento de Makarenko; una de ellas en especial, formó parte de las denominadas "Maestras Makarenko", quienes fueron formadas en el campo bajo una instrucción sumamente estricta.

Descriptores: Colectividad, Pedagogía, Trabajo, Intereses Comunes, Disciplina.

The Cuban Educational Experience, ¿An Inherited Influence from Makarenko?

Abstract

The present article deals with the research done in La Habana, Cuba in order to rescue the pedagogical thinking of Anton Semionovich Makarenko (1888-1939), its present importance in addressing educational issues, and with the corroboration of its influence in Cuba after the approach to the socialist field of the Union of Soviet Socialist Republics. By reviewing the current research in the Cuban educational field, it was possible to confirm the validity and application of its main pedagogical principles. In addition, several interviews were conducted to two reknowned personalities in the educational field, whose formation was based in Makarenko´s ideas. Especially one of them formed part of the so called "Makarenko Teachers" who received a very strict instruction in the field.

Key Words: Community, Work, Common Interests, Discipline.

Artículo recibido el 3/06/2013
Aceptado el 18/07/2013
Declarado sin conflicto de interés

1 Doctor en Ciencias Psicológicas. Profesor Titular, Segundo jefe del Departamento de Ejercicio de la Profesión, Jefe de la Disciplina Psicología clínica y de la salud. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana. Ministerio de Educación Superior de Cuba. alexis.lorenzo@psico.uh.cu

2 Maestra en Investigación Educativa, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México. En la actualidad es estudiante del Doctorado en Educación en la misma institución de educación superior. xochitt@uaem.mx

Como la educación es el instrumento por excelencia en la búsqueda de la igualdad, el bienestar y la justicia social, se puede comprender mejor con qué califico de revolución profunda lo que hoy, en busca de objetivos más altos, tiene lugar con la educación en Cuba: la transformación total de la propia sociedad, uno de cuyos frutos será la cultura general integral, que debe alcanzar a todos los ciudadanos.
FIDEL CASTRO RUZ

Introducción

Cuba se caracteriza por ser uno de los países que tienen como objetivo principal de política de estado la atención a la educación. Esto lo podemos constatar por su alto nivel educativo y la trascendencia a nivel internacional de sus profesionistas en diferentes ramas de la ciencia. El gobierno promueve acciones encaminadas a fortalecer la enseñanza a través de los medios de comunicación masivos sobre temas enfocados en el arte, la cultura, la ciencia, el cuidado del medio ambiente, de los valores ciudadanos y de la familia, así como de la educación.

La educación como fortaleza del pueblo cubano se ha distinguido por una búsqueda de principios y valores que enmarcan su identidad. Estos principios se encuentran imbricados con el sentido patriótico sobre sus héroes nacionales revolucionarios. La revolución cubana surgida en 1959 marca un referente histórico sin precedente en el pueblo cubano. A partir de ella se estrechan lazos de unión con otros países, en particular con la Unión de Repúblicas Soviéticas Socialistas, con quienes mantuvieron relaciones de intercambio económico, cultural y político.

Este acercamiento trasmitió las bases y el pensamiento socialista soviético al pueblo cubano, incorporando modelos educativos reconocidos internacionalmente como es el caso del pedagogo Antón Semionovich Makarenko y su propuesta sobre el colectivismo como forma de vida. La importancia de su teoría y de sus conceptos ha rebasado el tiempo y el espacio, por lo cual en la actualidad ha cobrado indiscutible relevancia su estudio.

La presente trabajo se centra en la necesidad de rescatar el pensamiento pedagógico de Makarenko y corroborar su influencia en la educación cubana, por lo que nos dimos a la tarea de revisar los nuevos enfoques propuestos por los especialistas cubanos en el campo de la psicología social y su aplicación para resolver los problemas en los ámbitos escolares, para conocer qué se está haciendo en la actualidad en materia de educación y tratar de identificar indicios de la influencia de Makarenko.

La importancia de incorporar la psicología social al campo educativo

En la actualidad la búsqueda de alternativas para enfrentar los nuevos retos sociales encaminados a resolver la problemática escolar cubana, han permitido incorporar nuevos enfoques a la educación desde otros campos interdisciplinarios como es el de la Psicología[1] que estudia el comportamiento del ser humano y sus relaciones con los demás. Por ello, hoy en día, las investigaciones realizadas por expertos cubanos en materia de educación, como es el caso de Ibarra (2005), señalan la importancia de incorporar la psicología educativa como elemento principal para solucionar la problemática escolar.

Además, Ibarra señala la importancia de incorporar la perspectiva psicosocial en la educación porque los fenómenos educativos son psicosociales. Dichos fenómenos los podemos observar en los procesos interpersonales y grupales que acontecen dentro de las instituciones educativas o fuera de ellas como son las relaciones profesor-alumno, alumno-alumno, padres-hijos, etc., o también grupo-clase o grupo familiar, etc. Su propuesta se enfoca en el análisis de algunos temas clave como son: educación, socialización, cultura y desarrollo humano con relación al núcleo familiar, la profesionalidad del sistema educativo y con los grupos que interactúan a través de la comunicación.

Ibarra propone algunas estrategias para solucionar la problemática escolar, mismas que a continuación se describen: 1) Lograr la colaboración entre la familia y la escuela con la intención de mejorar las expectativas a futuro de los estudiantes. 2) Construir un espacio de interacción entre la familia y la escuela como actores que participan en el proceso de socialización para encontrar soluciones a los problemas del sistema educativo. 3) Plantea la comprensión psicológica del aula, para evitar buscar culpables ya sea a los directivos, a los maestros o a los mismos estudiantes. 4) Incorporación de la psicología social de la educación para estudiar los subsistemas compuestos por las relaciones entre los profesores, entre ellos y sus dirigentes, entre los profesores y alumnos y entre los propios alumnos (Ibarra, 2005:7).

La importancia de la profesionalización del maestro

La psicología social de la enseñanza pretende proporcionar al maestro las herramientas necesarias para que desde una perspectiva psicosocial comprenda lo que sucede en el entorno áulico para lograr intervenir y eficientar su labor de enseñanza. El maestro no debe limitarse a su formación pedagógica, ni sobre los contenidos temáticos o logros obtenidos sobre su especialización académica, sino que requiere incorporar suficiente información teórica y empírica que le permita aplicar de manera comprometida las ideas de la psicología en la práctica escolar y que no lo considere como una materia curricular más. Es necesario contar con el profesionalismo del profesor, el cual contempla estudios sobre imagen profesional, autonomía, condiciones laborales, perfil, preparación profesional, y las variables de contexto y su interacción dinámica.

Las instituciones escolares pretenden que con la organización de la división del trabajo se cumple con la misión de educar a los alumnos tratando de poner un sello que distinga a una institución sobre las demás, precisamente por la misión que le otorga la sociedad como meta idealizada. Esta situación coloca al maestro en una disyuntiva por el fin idealista trazado y la imposibilidad de alcanzarlo. De esta manera, la escuela como institución no establece con claridad las tareas que debe desempeñar cada rol lo que provoca dificultades al momento de evaluar su cumplimiento. Esto se observa desde el funcionamiento administrativo de la escuela y su operatividad centrada en el mando superior que demanda la información de sus subordinados y viceversa. También podemos observar que al término de los estudios de cada uno de los grados, la actividad escolar se registra en una documento oficial, que sólo evidencia que la preparación moral, estética e intelectual de los alumnos y el objetivo comprometido entren en contraposición debido a que el logro obtenido al término de los estudios es solamente un reconocimiento social y no precisamente una *preparación para la vida*.

Las expectativas del maestro sobre el alumno ideal

Otra situación observada en el aula, y que interviene en los procesos de intercambios interpersonales, es la evaluación que lleva a cabo el profesor sobre la aprobación o desaprobación del desempeño escolar del estudiante. Estas expectativas son el resultado de juicios valorativos realizados desde la jerarquía suprema que ocupa dentro del salón de clases y que influyen directamente en los alumnos repercutiendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este punto hay que poner atención porque si el niño o el adolescente perciben que las expectativas por parte de su maestro en relación a su aprovechamiento escolar son bajas, afectarán su autoestima considerablemente.

La autoimagen creada a partir de la percepción tiene una fuerza que impulsa y regula el comportamiento. Esta imagen se encuentra condicionada por la "situación social del desarrollo" en que se encuentra el individuo. Para los niños o los jóvenes las percepciones académicas que tienen sobre su desempeño tanto los maestros, como los padres o sus propios compañeros tienen relevancia significativa, así como los estímulos o castigos recibidos que marcan el nivel de autoestima.

Normalmente, el ideal de estudiante está enfocado a actividades escolares con los más estudiosos. Con estos estudiantes se establece una comunicación más abierta o cercana sobre los temas de estudio estimulando su comportamiento, en comparación con los demás que la interacción estará condicionada por acciones de regulación desde la perspectiva de restricción. El grupo percibe las expectativas del profesor sobre ellos, incorporando creencias en cada individuo de la manera en que son percibidos por los demás. Para solventar esta problemática es necesario trabajar la aceptación del otro, la imagen que se forma del otro y la manera en que se creen percibidos ellos mismos por los demás.

La comunicación en las relaciones sociales

La comunicación se considera como una de las categorías más importantes para la Psicología. Marx señaló la importancia de las relaciones de comunicación que se crean entre los individuos durante toda su vida; para él la condición social del hombre se manifiesta en la comunicación, tanto la material como la espiritual. La comunicación, según Marx, es la "elaboración de los hombres por otros hombres, su formación mutua como sujetos sociales" (Bello, 2007:54).

El proceso de interacción entre las personas se efectúa a través de la comunicación como vía de expresión oral. La comunicación es un puente importante en las relaciones sociales; ésta se concibe, en

palabras de Ibarra (…) " como un proceso de interacción entre las personas en el cual se expresa sus cualidades psicológicas y en el que se forma y desarrollan sus ideas, representaciones, etc." (Ibarra, 2005:10). Su estructura y funcionamiento opera de manera reguladora de la conducta, a través de procesos de intercambio de información y de influencia mutua donde intervienen las emociones y funciones afectivas como lo explica Bello (…) "es la principal esfera de la manifestación de las emociones humanas y la condición necesaria de la formación de las propiedades psicológicas de la personalidad, de su conciencia y autoconciencia" (Bello, 2007:54).

Para Ibarra, la interacción que se produce entre profesor y alumno en el aula escolar es de gran importancia porque la función del maestro es la trasmitir conocimientos y experiencias indispensables en la formación de los alumnos. Sin embargo, esta comunicación no siempre se produce de manera eficaz hacia el resto del grupo porque sólo hay una comunicación en un sentido. Se necesita lograr el intercambio de información para que se produzca una influencia mutua que incida en el comportamiento del estudiante. Si no se plantean claramente los objetivos, si no se consideran las necesidades, intereses, motivos y actitudes de los alumnos, pueden surgir barreras psicológicas producidas por el maestro, además de que la percepción de algunos estudiantes sobre el maestro puede estar distorsionada.

En la interacción profesor-alumno el aspecto afectivo se presenta cuando existe comprensión mutua, concordancia en los puntos de vista, criterios y valores sobre varios aspectos de la realidad, aprobación recíproca del desempeño de sus roles y autovaloración de sus posibilidades. Los mecanismos principales son la identificación con el otro, la empatía y la percepción recíproca. Por otro lado, cuando se percibe la dificultad para interactuar y comunicarse entre el profesor y el alumno, es necesario trabajar en este punto, ya que puede aumentar el problema convirtiéndolos en personas extrañas y ajenas dentro de un aula escolar.

La interpretación del rol del maestro

Con las dinámicas llevadas a cabo con los profesores, el equipo de Ibarra señaló que se pudieron observar diferentes inquietudes que ponen de manifiesto la incertidumbre que les causa a los maestros no saber cómo orientar a los estudiantes, la manera en cómo educar esa independencia que los hace experimentar una pérdida de poder o de autoridad. Los efectos conductuales que se pueden tener por este tipo de metapercepciones se presentan tanto en la autoestima del sujeto como en la interacción interpersonal. Por lo tanto, cuando alguien se siente rechazado no intenta aproximarse al otro, se evitan los contactos, se limita la posibilidad de conocimiento mutuo y en el maestro, se disminuye la influencia educativa que debe ejercer en sus alumnos.

El camino a seguir para enmendar los errores es dejar de seguir con el esquema del alumno ideal, trabajar para aceptar a los alumnos como son, asumir el rol que deben de tener como maestros al lograr una identificación real con ellos, tratar de comprenderlos, para poder orientarlos y guiarlos, pero desde la aceptación y con la finalidad de trasmitirles esa experiencia de aceptación; ya que con el afán de que el alumno sea mejor no se dan cuenta que le están trazando metas inalcanzables, ya sea por la edad o por sus características personológicas y el niño o el adolescente siente que no puede responder a esas expectativas, lo que genera angustia y ansiedad que manifiestan de diferentes maneras: ante el temor del supuesto rechazo adoptan una conducta y actitudes negativas como vía para llamar la atención del profesor. Este tipo de manifestaciones están asociadas a los aspectos que se viven en la adolescencia, las cuales involucran las exigencias sociales a las que se enfrentan actualmente.

También es necesario revisar los procesos internos de autoconciencia, en los cuales surge la necesidad de conocerse a sí mismos, de lograr su independencia y la aceptación de los demás. Estévez (2012), comenta que durante el tránsito en busca de su independencia, los jóvenes pasan por estados de inseguridad, se sienten incomprendidos por los demás, por eso buscan la compañía de sus amigos para compartir intereses comunes y motivaciones, depositando en ellos su confianza, así como sus expectativas.

En esa búsqueda de autonomía y de individualización se está construyendo también su identidad. Durante este proceso los adolescentes pasan por diferentes estados emocionales que se expresan mediante actitudes de rebeldía, desafío o de agresividad. Estas expresiones también son el reflejo del proceso de enseñanza actual que es a través de la transmisión de conocimientos del profesor al alumno, lo que deviene en un aprendizaje memorista y autoritario, el cual convierte al alumno en un receptor pasivo, sin considerar que el proceso de enseñanza-aprendizaje se construye dialécticamente porque el alumno también

posee saberes que es necesario estimular, así como habilidades que se pueden desarrollar para alcanzar un aprendizaje efectivo.

Es necesario brindar una capacitación para que los maestros no sigan experimentando temores que son el reflejo de muchas interrogantes que aparecen ante ellos sobre su actuación frente al grupo y que los llevan a experimentar una crisis sobre su autoridad propiciando prácticas de control que generan rebeldía y sometimiento entre los alumnos. En palabras de Peñate: "(…) La preparación de los maestros es indispensable si se pretende realizar cualquier tipo de transformación en el proceso educativo, en tanto a ellos corresponde interpretar, conducir y realizar dichas transformaciones" (Peñate, 2012:14).

La necesidad de un nuevo paradigma en la educación

Uno de los fenómenos más observados actualmente es el de la cultura del *presentismo* que tiene que ver con la obtención de logros muy fácilmente, así como el éxito rápido a corto plazo y de manera fugaz. Esta situación deviene de una filosofía que antepone el *tener* sobre el *ser*. Este tipo de tendencias se observan en la subjetividad individual y social de algunos adolescentes y jóvenes, lo que da como resultado que los jóvenes no tengan aspiraciones, motivos, deseos y objetivos personales. Que no se fijen metas ni proyectos de vida propiciados por espacios interpsíquicos, emuladores de una forma de vivir que incluyan al otro, que se rompa con el individualismo que antepone los intereses propios por encima de los intereses de los demás, propiciando una ruptura en la convivencia con los demás y que exalta la violencia.

Ibarra refiere que somos testigos de una manifestación de la violencia en la sociedad que se percibe diariamente en los medios de comunicación masiva y en la convivencia entre las personas en diferentes contextos. Aunque Ibarra puntualiza que por el momento Cuba no presenta esta problemática social, sin embargo observa que en otros países este fenómeno va a en aumento, que las cifras son alarmantes y preocupantes porque evidencian una ruptura del tejido social.

Es importante revisar los efectos que causa la violencia, porque uno de los principales es que la violencia, genera violencia. La problemática actual es que la carga de información visual sobre acontecimientos violentos es demasiada, son muchas horas frente al televisor presenciando escenas de agresión, maltratos, abuso físico y psíquico, lo que fomenta conductas violentas que propician una desensibilización del sujeto. Esto propicia que el nivel de violencia deba incrementarse para ser percibido como tal. La exposición ante situaciones de violencia propicia una habitualidad hacia ellas que el individuo asume como normales.

En la actualidad se plantea la necesidad de realizar cambios en el paradigma educativo, cambios que no están centrados ni en la enseñanza, ni en el profesor, sino en el aprendizaje y en el alumno que aprende. Esta propuesta favorece a la construcción de una dinámica dentro del aula que promueva la convivencia escolar. Este nuevo paradigma plantea las siguientes consideraciones: 1) Todos los alumnos son diferentes y únicos. 2) Las diferencias no se reducen a la dimensión cognitiva sino también la dimensión afectiva. 3) La necesidad de un clima de relaciones interpersonales positiva que cada uno sea aceptado, reconocido y valorado en su contexto.

Estas consideraciones son producto de análisis críticos que dan como resultado la necesidad de motivar la convivencia escolar, como recurso para guiar, orientar y enseñar; para preparar a los estudiantes para la vida. Es necesario que el profesor conduzca al grupo más allá de las técnicas de trabajo grupal para fomentar relaciones de tolerancia, respeto y solidaridad entre los estudiantes.

El trabajo grupal una experiencia cubana

Cuba desde su propuesta socialista ha experimentado el trabajo colectivo como una forma de crecimiento del sujeto. En este mismo camino, se propone una nueva conceptualización de la educación asociado al paradigma participativo, con un modelo de aprendizaje centrado en el grupo con una *tarea*. Con esta propuesta se pretende lograr el cambio con la participación de los sujetos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta perspectiva supone el aprendizaje grupal, lo que demanda de los profesores el empleo de técnicas de grupos que estimulen la participación, la interacción y la apertura para incorporar otros criterios, opiniones y otras formas de resolver los problemas. Se propician espacios para reflexionar y dar opiniones de cómo se vivió la experiencia y cuáles fueron las ideas que aportó cada estudiante, con la intención de impulsar distintos contenidos más emocionales que conceptuales en relación con las técnicas.

En el trabajo grupal se nombra un coordinador que surge en el proceso como emergente crítico que

problematiza la conclusión grupal. El proceso grupal asume una doble conciencia; una sobre el grupo en sí y la otra del producto manifiesto que resulta de la relación de los grupos internos. De esta manera el desempeño del rol de coordinador es más difícil. Él debe anotar los sentimientos del grupo, lo que expresa verbalmente, gestualmente, espacialmente. Estas señales pueden ser un signo de depresión, de que no hay comprensión del tema. También el coordinador del grupo da cuenta de la participación de cada uno para contribuir al logro o fracaso de la tarea. Se identifica quién coopera y quién obstaculiza.

El aprendizaje es un proceso que realiza el sujeto para indagar e investigar la realidad para modificarla, a la vez que se modifica a sí mismo. La manera en que se perciben las diferentes experiencias lo estimula para validar o modificar los modelos aprendidos, actitudes y comportamientos, modificando aspectos personales o estereotipos que no estimulan el crecimiento. Para Ibarra, el trabajo en equipo promueve la comunicación, la cooperación, la negociación, la capacidad de toma de decisiones y de solucionar problemas en situación grupal y representa un reto para desarrollar personas independientes, seguras de sí mismas, capaces de expresarse, de usar tecnologías diversas, de trabajar en grupo, de ser creativos en la solución de antiguos y nuevos problemas.

La influencia de Makarenko en Cuba

Si bien es cierto que aunque Ibarra no hace alusión a la influencia de Makarenko en la educación actual cubana, se pueden encontrar varios elementos que nos muestran su vigencia y su incorporación en ella. Uno de ellos es la necesidad de utilizar la Psicología como herramienta en la educación. Esta estrategia la podemos observar en la incorporación de técnicas psicológicas que Makarenko aplicó en la educación rusa básicamente en la Colonia Gorki y la Comuna Dzerszinski, al comprender que todo lo escrito sobre pedagogía en su tiempo no daba respuestas para solucionar la problemática con los chicos abandonados, huérfanos de la guerra que presentaban conductas delictivas y criminales. También podemos identificar prácticas enfocadas en la responsabilidad de tareas compartidas en un colectivo, la importancia de la formación de la personalidad con valores morales y ciudadanos, la necesidad de capacitar a los maestros y a la familia en el gran compromiso que representa la educación de los niños y jóvenes *para formarlos para la vida*.

Para confirmar estas apreciaciones se realizaron dos entrevistas a profundidad[2] a personalidades reconocidas en el ámbito educativo cuya formación estuvo centrada en la pedagogía de Makarenko, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique J. Varona" de la Habana, Cuba. La Dra. Odalis Barrabia[3] recuerda que su formación estuvo basada en la pedagogía de Makarenko cuando cursó la carrera de pedagogía en los años 81 al 85, llevando un semestre completo de pedagogía soviética. Esta carrera existía desde los años setenta y el plan de estudios contemplaba el conocimiento de Makarenko. El pensamiento pedagógico de Makarenko trascendió gracias a la difusión que tuvo una de sus principales obras que es el libro P*oema pedagógico*, el cual describe sus experiencias en las colonias que él dirigía y que sirvió de manual para la formación de profesores. La Dra. Odalis refiere que:

> "Una de las figuras de las cuales tenemos conocimiento es la de Makarenko… de la cual nos hablaban, de la cual aprendimos a través del libro P*oema pedagógico* que es un libro de referencia. También leímos B*anderas en las Torres* que también se editó en Cuba, ha sido leído por los pedagogos fundamentalmente. Es un nombre que para los educadores en Cuba tiene un vínculo cercano y en los años ochenta a nosotros se nos enseña" (O.B. Entrevista 1).

La importancia de la pedagogía de Makarenko se mantuvo hasta los años ochentas; para los noventas disminuyó notablemente y fue a partir del 2005, aproximadamente, que se retomó con la nueva carrera de Pedagogía y Psicología que se venía impartiendo en la Facultad de Ciencias de la Educación. La Dra. Odalis comenta al respecto:

> "La influencia de Makarenko en Cuba se mantuvo hasta los años ochentas, ya que se impartía su literatura. Nosotros en la carrera dábamos mucha literatura de la Academia de Ciencias de la URSS y de Alemania, pero eso en los años noventa se perdió y empezamos a utilizar otros referentes. Para algunos maestros de todas maneras Makarenko siempre ha estado, es imposible que no esté. Pero si disminuyó en los planes de estudio, en los planes de formación; incluso en la historia de la Pedagogía que era una figura que también se trabajaba más. En los años noventa disminuye también su presencia, yo pienso que después de 2005 o tal vez más para acá se ha estado retomando".

En la actualidad, nuevamente poco a poco se han venido retomando los métodos educativos de Makarenko desde su experiencia práctica, desde la formación y la educación del ciudadano. Como lo explica a continuación la Dra. Odalis:

> "Ahora se retoma de nuevo porque nosotros hemos retomado los métodos de trabajo educativo y cuando lees la obra de Makarenko te das cuenta que utilizó todos los métodos educativos de los cuales nosotros, la Pedagogía, ha hecho referencia. Desde su experiencia práctica, desde la reflexión que hace de sus experiencias en las escuelas que dirigió. Puedes hacer una sistematización de los métodos que siguen siendo igualmente importantes para el momento actual de la formación y la educación del ciudadano. Que pueden cambiar los procedimientos del método porque por supuesto, los tiempos cambian, son circunstancias diferentes. Él mismo Makarenko decía en sus reflexiones… yo pude hacer muchas cosas o publicar algunos métodos porque los estudiantes en la primera comuna que él estuvo trabajando como director, en la comuna Gorki, no tenían la familia".

También comentó que a partir de la revolución cubana la familia ha tenido una mayor implicación en el proceso educativo, está al pendiente de cómo los maestros orientan a sus hijos, cómo los educan y si no está de acuerdo con el maestro se lo expresan y pueden enfrentarlo, a veces con razón, a veces sin razón; sin embargo, existe ese vínculo que es muy benéfico en muchos casos. En el caso de una familia disfuncional o una familia con dificultades, a veces se da el caso de que entorpece el proceso educativo.

Se puede apreciar que de alguna manera los métodos de trabajo grupal utilizados por Makarenko en la comuna Gorki con sus estudiantes, se siguen estudiando en la actualidad en Cuba. Cuando se trabajan estos elementos con los alumnos se le dan diferentes referentes psicológicos sobre grupo, trabajando también con la figura de Makarenko y la importancia de su legado en relación al trabajo del grupo con intereses comunes, para llegar a niveles más altos de cohesión grupal (Makarenko, 2004).

Otro método de Makarenko que consideran en Cuba que es indispensable rescatar es el de *asignación de responsabilidades*, aplicándolo según el contexto de Cuba y las circunstancias. La Dra. Odalis explica la manera en que Makarenko encauzó el protagonismo en los jóvenes para dirigirlo hacia actividades socialmente útiles que propiciaran el cambio de conducta de los jóvenes delincuentes:

> "La asignación de responsabilidades que es otro método de Makarenko. Darle protagonismo a los estudiantes o a los jóvenes en aquel momento lo necesitaban. El protagonismo lo utilizaban muchas veces desde el punto de vista de la conducta inadecuada, pero es tratar de asumir ese protagonismo desde actividades socialmente útiles de trabajo que hagan que esa conducta, por ejemplo, cambie. Eso nosotros lo trabajamos en Cuba, nuestros estudiantes por supuesto que tienen responsabilidades múltiples desde la organización de pioneros hasta la universidad, nosotros hacemos congresos pioneriles en Cuba".

También menciona que otra enseñanza del campo socialista fue la manera de utilizar *la emulación*, por ejemplo en las escuelas, en los centros de trabajo, en el mismo grupo. Se trataba de manejar la *emulación* sin convertirse en una competencia que pudiera afectar la situación grupal. En este sentido se considera que es necesario seguir mejorando en referencia a *la emulación*, *el ejemplo* y la *asignación de responsabilidades*, porque de esta manera se puede *descubrir* e *impulsar* el espíritu de los estudiantes (Makarenko, s/f) y es precisamente una de las principales fortalezas heredadas de los principios pedagógicos de Makarenko.

La Dra. Odalis comenta las dificultades a las cuales se tienen que enfrentar "Es muy difícil en algunas conductas que están muy establecidas y que a veces no se corresponden con el especialista que nosotros queremos formar, que tiene que orientar a otra persona, que tiene que ser un excelente comunicador para poder acercarse y persuadir a alguien". La importancia de rescatar la figura de Makarenko estriba también en este tipo de circunstancias para retomar sus preceptos.

La importancia de la formación de las denominadas "Maestras Makarenko"

En este trabajo se pudo constatar que la pedagogía de Makarenko se recibió de manera directa aproximadamente a finales de los años sesentas, posterior al triunfo de la revolución cubana, estableciéndose institutos o escuelas cuya base pedagógica estaba sustentada en la figura de Makarenko y se empezaron a capacitar en todo el país maestras emergentes con el nombre de "Maestras Makarenko", las cuales se formaron con un régimen muy estricto. Las denomina-

das "Maestras Makarenko", siempre han tenido presente la figura de Makarenko por el resto de su vida y de esa manera lo trasmiten a sus estudiantes.

Para poder conocer de viva voz la experiencia enriquecida de haberse formado en la pedagogía de Makarenko, se logró entrevistar a la Mtra. Mirse Rojas Vicente,[4] maestra jubilada que perteneció a las denominadas "Maestras Makarenko" las cuales se formaron con un régimen muy estricto. La Mtra. Mirse expresó lo siguiente:

> "Sí, yo fui formada en la escuela formadora de maestros Antón Makarenko. Yo fui resultado de esa formación que indiscutiblemente fue un proyecto de principio de la Revolución cubana ideado por nuestro comandante Fidel Castro, en el cual estudiantes debían vincularse a las montañas y vencer grandes dificultades, porque el maestro tenía que estar preparado" (M.R. Entrevista 2).

Ese proyecto respondió a un momento histórico concreto, era un momento en el que triunfó la Revolución y los campos estaban desprovistos de maestros, la escuela rural era muy deficiente, muy pobre en Cuba y en la ciudad se acumulaban los maestros. Entonces se tuvo esa idea de formar a los maestros en la montaña, en el mismo escenario donde se desarrolló el ejército rebelde y en condiciones muy semejantes.

La Mtra. Mirse se incorporó a la escuela formadora de maestros en el año de 1963, a la edad de 12 años de edad, siendo una adolescente. La escuela funcionaba como una antigua normal, donde se estudiaba durante cinco años en el campo. Permanecían dos años en Topes de Collantes en Villa Clara, un año en Pinar del Rio, y dos años en la ciudad de la Habana, en Tarará, donde está hoy. Las condiciones climáticas en el campo eran muy difíciles. También comentó:

> "Subíamos lomas, subíamos el potriquillo e íbamos a excursiones hacia la naturaleza. El trabajo como elemento esencial, nos formaron con ese amor tan grande a la profesión, a los demás, a la responsabilidad, a la entrega. Fue una formación muy linda de verdad. Ya en Tarará que fue donde concluimos, pues aunque cambió el escenario no nos sentíamos en libertad porque en las escuelas anteriores teníamos mucha libertad, podíamos salir a todo. Aquí fue más estricto y fue una formación de mano un poquito más fuerte, resentimos el cambio".

La experiencia de vida en el campo que vivieron estas jóvenes estudiantes fue muy diferente a la ciudad, por ejemplo dormían en hamaca. La Mtra Mirse comenta que cuando estuvieron en Tope de Collante las condiciones en la escuela fueron mejores porque la escuela estaba en un edificio que hoy es un centro turístico, tenían agua caliente y buenas habitaciones. El director se llamaba Marco Pérez. En este lugar también subían lomas, potriquillos e iban a excursiones hacia la naturaleza.

Las denominadas "Maestras Makarenko" fueron educadas por un grupo de "instructoras" que fueron capacitadas con una disciplina muy fuerte, muy diferente a la de ellas, como lo comenta a continuación:

> "Las que me educaron a mí que fueron las instructoras Makarenko. Instructoras que no eran de mi formación, eran otras de formación mucho más fuerte. Pero nos formaron muy bien. Fíjese que muchos somos resultado de trabajar, yo trabajé 44 años y trabajé con grandes éxitos tanto de lo científico como de lo personal".

Comenta que siendo maestra aplicó en el aula con sus estudiantes la pedagogía de Makarenko, incluyendo sus principios éticos, la formación moral, el trabajo, aunque también incorporó otras concepciones que se complementan:

> "Tomé de él cosas muy importantes, como es esa ética, formación moral, el trabajo. Pero he incorporado otras concepciones que se complementan, como por ejemplo, las concepciones de Paulo Freire, que son tan humanistas y que parten de construir en los propios escenarios y les da mucho más valor a la participación, a lo consensual, a toda esa conciencia. He incorporado elementos importantísimos como la concepción martiana (José Martí) tan humanista, tan benévolo, la manera de aceptarlos todo, y la misma pedagogía que nos ha trasmitido toda la obra revolucionaria cubana; que es una pedagogía muy solidaria, muy patriótica, de mucha identidad, de mucho amor a lo nuestro, de mucha entrega, de mucha incondicionalidad que nos da mucho altruismo. Seguramente en mi formación hay una mezcla de todo esto".

Al preguntarle qué rescataría de la obra de Makarenko contestó:

> "El trabajo con los grupos sociales, con los alumnos que tienen grandes problemas en su formación. Trabajar con ellos, no desechar a ninguno.

No tener concepto predeterminado que no se puede lograr. El trabajo con ese amor al trabajo y con el propio trabajo y el trabajo de la colectividad. Cómo la colectividad influye también en el desarrollo del individuo, en la formación de la personalidad. Que no emplearía por ejemplo muchos de los métodos que él empleó".

Tenían la conciencia de llegar temprano, de lo que era la ética, de no cometer fraudes. En relación a la comunicación con el grupo, ella refiere que sí había, pero que a la hora de sancionar era muy fuerte la crítica colectiva, considera que no siempre es buena porque no todo el mundo reacciona igual y termina afectando. Para la Mtra. Mirse, Makarenko utilizó los modelos centrados en el profesor y en el contenido, pero no en la persona, era algo que iba al cambio de la persona. Tuvo la preocupación de la persona, pero en su metodología más que nada tuvo presente el modelo centrado en el maestro, en lo que el maestro debía de hacer cambiar al estudiante. Confirma que Makarenko utilizó una pedagogía de la acción, porque más que dar conocimientos teóricos, partía del trabajo en la práctica.

A manera de reflexión

Como se pudo constatar, la influencia de la pedagogía de Makarenko estuvo presente en Cuba desde los años posteriores a la revolución cubana, se trató de implementar mediante acciones para formar a jóvenes estudiantes como educadores en un ambiente natural, bajo la directriz de las denominadas "Instructoras Makarenko". Estas instructoras trataron de recrear y reproducir en Cuba una enseñanza similar a la que Makarenko llevó a cabo en sus colonias, las cuales se establecieron en varias ciudades de la Unión Soviética.

La importancia de la historia oral plasmada en estas páginas sobre las denominadas "Maestras Makarenko" y sobre la recuperación del pensamiento y la figura de Makarenko en la actualidad, en la formación de educadores en la Universidad Pedagógica Enrique J. Varona, nos muestra la pertinencia y la riqueza del legado de este autor para atender la problemática escolar cubana. De igual forma, las investigaciones abordadas en este trabajo ponen de manifiesto un acercamiento hacia sus principales métodos y conceptos, que sirven sin lugar a dudas para atender de manera directa las necesidades apremiantes sobre los jóvenes y su integración en las aulas escolares, desde otras miradas interdisciplinares.

Precisamente la enseñanza cubana actual está trabajando todo lo relacionado con las etapas que debe transitar un grupo, un colectivo, con la intención de desarrollar intereses comunes de la misma manera como lo pensó Makarenko. Precisamente Cuba, por ser una sociedad socialista, tiene un camino recorrido que le facilita esta concepción que para otras sociedades que son más complejas sería una utopía. También podemos vislumbrar que Cuba está proponiendo un modelo educativo preventivo hacia el fenómeno de la violencia social que actualmente se está viviendo en muchos países de Latinoamérica. Su propuesta está encaminada a modificar las relaciones interpersonales de manera positiva, a que cada alumno sea aceptado, reconocido y valorando como tal, a través de técnicas de trabajo grupal que propicien relaciones de tolerancia, respeto y solidaridad entre los estudiantes. Esto se puede lograr siempre y cuando haya un acercamiento con "el otro", para no ver las diferencias de credo, económicas, culturales, educativas, físicas, de preferencias sexuales y de género. En este sentido Kapuscinski (2007), plantea la posibilidad de un acercamiento con "el otro", propone que si queremos comprenderlo tenemos que acercarnos y ver "al otro" desde el espejo, desde la imagen que nos refleja a nosotros mismos.

Referencias

BELLO, Z. (2007). *Psicología General*. La Habana: Editorial Félix Varela.

CASTELLANOS, R. (2003). *Psicología, selección de textos*. La Habana: Editorial Félix Varela.

ESTÉVEZ, K. (2012). La autodirección pioneril: un derecho del adolescente cubano actual. *Revista sobre juventud* 13, 60-69.

IBARRA, L. M. (2005). *Educar en la escuela, educar en la familia. ¿Realidad o Utopía*? La Habana: Editorial Félix Varela.

IBARRA, L. M. (2005). *Psicología y Educación: una relación necesaria*. La Habana: Editorial Félix Varela.

KAPUSCINSKI, R. (2007). *Encuentro con el Otro*. Barcelona: Anagrama.

PEÑATE, A. I. (2012). La educación en derechos humanos: una alternativa en la formación jurídica de infantes y adolescentes cubanos. *Revista sobre juventud*, 13, 4-17.

MAKARENKO, A. (S/F). *Antón Makarenko su vida y labor pedagógica*. Moscú: Editorial Progreso.

MAKARENKO, A. (2004). *Poema Pedagógico, México*: Ediciones Quinto Sol.

SCHWARZSTEIN, D. (2001). Historia Oral, memorias e historias traumáticas. *Revista Artigos* 4, 73-83.

Notas

1 Roxanne Castellanos define a la Psicología como una actividad humana que aparece como ciencia o como profesión. Como ciencia, con un objeto de estudio y un método. Como profesión, con áreas de actuación y acciones profesionales (ver Castellanos, 2003:1).

2 La importancia de utilizar la historia oral nos brinda elementos para comprender las maneras en la que la gente recuerda y construye sus memorias. Se trata de un método que crea sus propios documentos, documentos que son por definición diálogos explícitos sobre la memoria con el entrevistado, triangulando entre las experiencias pasadas y el contexto presente y cultural en el que se recuerda (Schwarztein, 2001:73).

El uso de las entrevistas como recurso para la reconstrucción de una historia oral es de suma importancia porque se logra el acercamiento del pasado con el presente a través del recuerdo de las experiencias y la memoria del sujeto narrante, lo cual da lugar a la palabra escrita de primera fuente que se queda plasmada en los documentos históricos.

3 Entrevista a la Dra. Odalis Barrabia Monier, Doctora en pedagogía y psicología. Vicedecana de Investigación, Universidad de Ciencias de la Educación Enrique J. Barona, Ciudad Libertad, La Habana, Cuba. 26 de marzo del 2013, 1:30 hrs.

4 Entrevista Mtra. Mirse Rojas Vicente, de la Facultad de Ciencias de la Educación, trabaja en la cátedra de pedagogía didáctica, profesora auxiliar 44 años de experiencia y en el área psicopedagógica 22 años. Trabajó también en la enseñanza preuniversitaria y después en la Universidad de Ciencias de la Educación de la Habana, Cuba. Es especialista en tendencias y corrientes pedagógicas contemporáneas, es una de las líneas que trabaja junto a la didáctica. Tiene libros que ha publicado sobre tendencias y corrientes pedagógicas contemporáneas. Miércoles 27 de marzo del 2013. 12:00 hrs. Ciudad Libertad, Universidad de Ciencias de la Pedagogía, Facultad de Ciencias de la Educación. La Habana, Cuba.

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

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

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

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

4. Al recibir el trabajo propuesto se acusará recibo vía correo electrónico. La primera etapa de la dictaminación iniciará con la revisión por parte del editor que el manuscrito cumpla con los requisitos establecidos en estas N*ormas*… y que se completen los trámites establecidos como la recepción de la carta de no conflicto de interés, los aspectos formales relacionados con la redacción, la presentación de datos y los aspectos señalados en el numeral 13. Si no se cumple con estos requisitos o no hay comunicación posterior al envío relacionado con el cumplimiento de los mismos, el manuscrito se dará por no aceptado como parte del proceso de evaluación. Cumplidos los requisitos antes señalados en esta primera etapa, se enviará el manuscrito para su dictaminación por parte de por lo menos tres evaluadores externos distintos (*peer review*). Una vez dictaminado positivamente el artículo en cuestión, el fallo se hará del conocimiento del autor principal por correo electrónico. El autor o autores deberán hacer constar su dirección postal, dirección electrónica, teléfono de contacto y otros datos generales de identificación.

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

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

7. Los gráficos, figuras y tablas deberán ser en blanco y negro y realizarse con la calidad suficiente para su reproducción directa. Se incluirán en el cuerpo del texto (archivo), así como en archivos aparte, indicando con

claridad dónde deben insertarse. El número de ilustraciones (tablas y figuras) no deberá exceder de diez. Por cuestiones de diseño, se sugiere utilizar preferentemente tablas en lugar de figuras o gráficos para comunicar la información en los casos en que así pueda hacerse. Las tablas, deberán llevar el título correspondiente y secuenciado en la parte superior, mientras que en la parte inferior deberán citar la fuente de donde proviene la información. Las figuras y gráficos llevarán el título en la parte inferior. Los pies de las figuras, gráficos y tablas deberán escribirse en hoja aparte, con la misma numeración que las figuras correspondientes. No se reproducirán fotografías.

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

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

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

En la bibliografía, los **libros** se citarán de la siguiente manera: Apellido o apellidos del autor o autores en mayúsculas (coma) inicial/es del nombre (punto), año de edición entre paréntesis (punto), título en cursivas (punto), lugar de edición (dos puntos) (se debe incluir la ciudad de edición, no el país), editorial (punto), sin consignar la razón social (V. gr. S. A., S. de R. L., etc.) Ej.: TYLER, H. (1988). D*iseño experimental*. México: Trillas.

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

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

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

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

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

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

15. La dirección y redacción de la R*evista de* E*ducación y* D*esarrollo* no se hacen responsables de los puntos de vista y afirmaciones sostenidas por los autores. No se devolverán originales. Los derechos de propiedad de la información contenida en los artículos, su elaboración, así como las opiniones vertidas son responsabilidad exclusiva de sus autores. La revista obra de buena fe y, por tanto, no se hace responsable del manejo doloso de información por parte de los autores ni, en su caso, el posible daño a terceros. El envío de los manuscritos supone la aceptación de todas las cláusulas precedentes.