

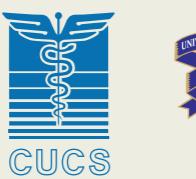
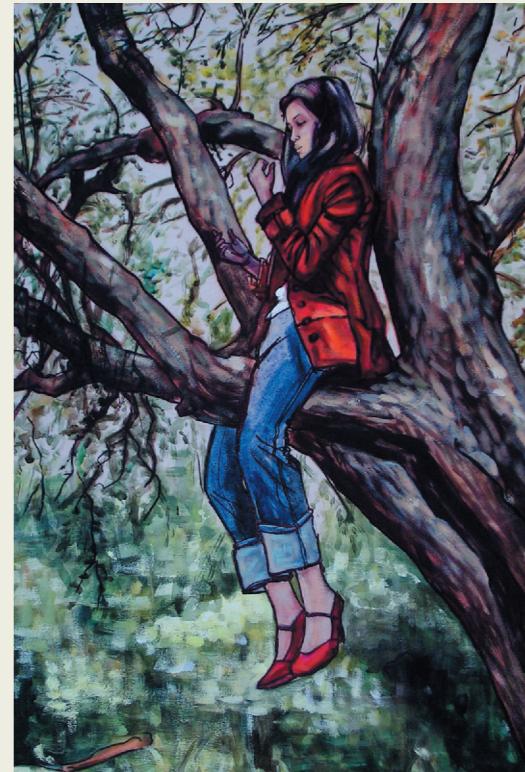
Revista de EDUCACIÓN y DESARROLLO

Centro Universitario de Ciencias de la Salud
Universidad de Guadalajara

Número 28 / Enero-marzo de 2014

ISSN: 1665-3572

- Revista de Educación y Desarrollo Número 28 Enero-marzo de 2014
- Evaluación docente de profesores de Psicología en la Universidad de Guadalajara
 - Validez y consistencia de un instrumento para evaluar la práctica docente en clínica médica
 - Educación médica continua y desarrollo de una profesión. La percepción de los actores
 - Estrategias de lectura en el aprendizaje de inglés en estudiantes de la Universidad de Quintana Roo
 - La inteligencia vista desde la perspectiva de niños y niñas urbanos y rurales
 - La elección de carrera: entre la vocación y las ofertas institucionales
 - Los castigos escolares y la disciplina en las escuelas mexicanas en el siglo XIX
 - Estrés y factores psicosociales laborales en profesoras de preescolar
 - Evolución de la participación en Veranos de Investigación por alumnos de Nutrición



\$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:

Méjico

Centro Universitario de Ciencias de la Salud

Mtra. Irma Susana Pérez García (CUCS-UdeG)
Dra. Maritza Alvarado Nando (CUCS-UdeG)

Universidad Virtual

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

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 28 / Enero-marzo de 2014. ISSN: 1665-3572

DIRECTORIO

Director y editor general:
Baudelio Lara García

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

Asesor editorial:
Juan Pablo Fajardo Gallardo

Asesora artística:
Lorena Peña Brito



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

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

La Revista de Educación y Desarrollo está incluida en los siguientes índices y bases de datos: LATINDEX, PERIODICA, CLASE, IRE-SIE, Google Académico, 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: 04-2002-06271304000-01. 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

Diseño y diagramación: Cuauhtémoc Vite, ViteArte.

Tiraje: 1,000 ejemplares.

Fecha de impresión: Diciembre de 2013.

Contenido / Summary

Presentación	3
Artículos originales:	
Evaluación docente del profesor universitario de la carrera de Psicología en la Universidad de Guadalajara [<i>Teacher Evaluation of University Professors from the Faculty of Psychology at the University of Guadalajara</i>] Matilde Díaz, África Borges, Ma. de los Dolores Valadez-Sierra y Rogelio Zambrano-Guzmán	5
Validez y consistencia de un instrumento para evaluar la práctica docente en clínica médica de pregrado [<i>Validity and Consistency of an Instrument to Assess Teaching Practice in Undergraduate Medical Clinic</i>] Víctor Manuel Gómez-López, Sandra Rosales-Gracia y José Arturo Vázquez-Vázquez	15
Educación médica continua y desarrollo de una profesión. La percepción de los actores [<i>Continuing Medical Education and the Development of a Profession. The Perception of the Actors</i>] Jorge A. Fernández-Pérez	21
Estrategias de lectura en el aprendizaje de inglés en estudiantes de la Universidad de Quintana Roo [<i>Reading Strategies in Learning English in the Students of the University of Quintana Roo</i>] Manuel Becerra-Polanco, Deymi Colli-Novelo y Vilma Portillo-Campos	37
La inteligencia vista desde la perspectiva de niños y niñas urbanos y rurales en el estado de Michoacán [<i>Notions of Intelligence among Urban and Rural Children in the State of Michoacán, Mexico</i>] Rubí Leal-Sarabia, Esperanza Reyes-Gómez y Ana María Méndez-Puga	45
La elección de carrera: entre la vocación y las ofertas institucionales [<i>Career Choice: Between Vocation and Institutional Offerings</i>] Liliana I. Castañeda-Rentería y María Guadalupe Solorio-Aceves	55
Los castigos escolares utilizados como técnica para mantener la disciplina en las escuelas mexicanas a partir del siglo XIX [<i>School Punishments Used as a Technique to Maintain Discipline in Mexican Schools Since the XIX Century</i>] María Ana Valle-Barbosa, María Guadalupe Vega-López, María Elena Flores-Villavicencio y Armando Muñoz-De la Torre	61
Estrés y factores psicosociales laborales en profesoras de preescolar de la zona metropolitana de Guadalajara [<i>Stress and Work Psychosocial Factors in Preschool Teachers in the Metropolitan Area of Guadalajara</i>] María Guadalupe Aldrete-Rodríguez, Silvia Graciela León-Cortés, Raquel González-Baltazar, Gustavo Hidalgo-Santacruz y Carolina Aranda-Beltrán	69
Evolución de la participación en Veranos de Investigación por alumnos de la Licenciatura en Nutrición [<i>Evolution of Participation of Students in Nutrition in Summer Research Stays</i>] Tania Salinas-Polanco, Fabiola Márquez-Sandoval, Gabriela Macedo-Ojeda, Rebeca Isaac-Virgen y Barbara Vizmanos-Lamotte	77
Normas para la recepción de colaboraciones en la Revista de Educación y Desarrollo	84

Presentación

En este número, Matilde Díaz y colaboradores presentan los resultados de su estudio de evaluación docente del profesor universitario de la carrera de Psicología en la Universidad de Guadalajara. Se trata de un estudio observacional en el que se investiga el comportamiento en el aula de siete docentes, mediante el análisis secuencial de retardos, que permite determinar los patrones de comportamiento de los docentes y su interacción con su alumnado. Se concluye que el profesorado estudiado presenta un estilo docente centrado en el aprendizaje, siendo sus clases activas y participativas, se encuentran comportamientos indicadores de buenas prácticas docentes.

Gómez-López, Rosales-Gracia y Vázquez-Vázquez presentan un estudio transversal y prospectivo cuyo objetivo fue validar un instrumento que mide la práctica docente en asignaturas clínicas en la carrera de medicina. La confiabilidad del instrumento, calculada a través del coeficiente alfa de Cronbach, concluyó que el instrumento puesto a prueba es válido y confiable.

Fernández-Pérez presenta los resultados de una investigación en torno a la percepción que tienen dos grupos profesionales dentro de la medicina, uno de carácter tradicional y otro del campo de la homeopatía, sobre el tema de la educación médica continua.

Becerra-Polanco, Colli-Novelo y Portillo-Campos describen las estrategias de lectura utilizadas por los alumnos que estudian inglés en la Universidad de Quintana Roo. La muestra estuvo conformada por 100 alumnos pertenecientes a diversas licenciaturas, distribuidos en cuatro niveles: principiante, pre-intermedio, intermedio y avanzado. Los resultados reportan la interacción y el papel importante que juega el uso de las estrategias de lectura en el contexto de aprendizaje de una segunda lengua.

Leal-Sarabia, Reyes-Gómez y Méndez-Puga analizaron, a través del método clínico piagetano, la concepción de inteligencia de niños y niñas de segundo, cuarto, y sexto grado de primaria en una zona rural y una urbana del estado mexicano de Michoacán. Encontraron pocas diferencias entre ambas poblaciones y que la mayoría de los participantes relacionan la inteligencia con lo que hacen o expresan las personas, utilizando verbos como saber, aprender, estudiar y trabajar.

Castañeda-Rentería y Solorio-Aceves presentan un análisis sobre el proceso de selección de carrera en alumnos y alumnas de la carrera de Psicología en un centro universitario regional perteneciente a la Universidad de Guadalajara. El texto pone especial énfasis en la manera en que se establece el vínculo universidad-sociedad en relación con las posibilidades de elección de los jóvenes.

Valle-Barbosa y cols. se propusieron describir y analizar los castigos utilizados para conservar la disciplina en las escuelas públicas a partir del siglo XIX; se realizó a través de una revisión documental que se llevó a cabo en el Archi-

vo Histórico de Jalisco, el Archivo Histórico Municipal de Guadalajara y diversos periódicos del país.

Aldrete-Rodríguez y cols., estudiaron una muestra representativa de profesoras de nivel preescolar de 96 planteles educativos de la zona metropolitana de Guadalajara con el objetivo de identificar la relación entre el estrés y los factores psicosociales laborales. Los resultados mostraron que una de cada tres docentes presentaban estrés y este se relacionó con los factores psicosociales laborales estudiados.

Por último, Salinas-Polanco y cols. describen la evolución de las estancias de Verano de Investigación de alumnos de la carrera de Nutrición del 2000 al 2012 y de los mecanismos de difusión realizados.

La portada de esta edición está ilustrada con obra de la joven artista tapatía Marita Terríquez con la pieza *Sin título* (2008), núm. 8 de la serie *Y en el principio era el caos*. Acrílico sobre tela, 60 x 40 cm.

Marita es egresada de la Licenciatura en Artes Visuales, con orientación en Pintura, de la Universidad de Guadalajara. Obtuvo el segundo lugar en el concurso Jóvenes Promesas de la Plástica Jalisciense, organizado por la Universidad de Guadalajara (2002). Fue becaria del Programa de Estímulos a la Creación categoría Jóvenes Creadores, del CECA Jalisco, 2009-2010, y en 2013 obtuvo mención honorífica en el Salón de Octubre.

Evaluación docente del profesor universitario de la carrera de Psicología en la Universidad de Guadalajara

MATILDE DÍAZ,¹ ÁFRICA BORGES,² MA. DE LOS DOLORES VALADEZ-SIERRA,³
ROGELIO ZAMBRANO-GUZMÁN⁴



Resumen

La evaluación del profesorado, dentro de las políticas de calidad, abarca diversos aspectos, siendo el desempeño docente especialmente relevante, ya que evalúa su conducta en el aula. En este estudio de metodología observacional, se observa el comportamiento en el aula de siete docentes, codificándose para cada uno seis sesiones de una hora. Los datos se han analizado mediante análisis secuencial de retardos, que permite determinar los patrones de comportamiento de los docentes y su interacción con su alumnado. Se concluye que el profesorado estudiado presenta un estilo docente centrado en el aprendizaje, siendo sus clases activas y participativas. Se encuentran patrones generales y otras específicas de cada profesor. Se observan comportamientos indicadores de buenas prácticas docentes.

Descriptores: Evaluación docente, Metodología observacional, Estilos docentes, Patrón de comportamiento.

Teacher Evaluation of University Professors from the Faculty of Psychology at the University of Guadalajara

Abstract

Teacher evaluation, within the quality policies, covers various aspects. It is especially relevant teacher performance, since it evaluates their behavior in the classroom. This study of observational methodology. We observe the classroom behavior of seven teachers, coding for each one six sessions of one hour. The data were analyzed using lag sequential analysis, which determines the behavior patterns of teachers and their interaction with their students. We conclude present a teaching style focused on learning, being their classes active and participatory. There are general patterns and others specific to each teacher. Behaviors indicators of good teaching practices are observed.

Keywords: Teacher Evaluation, Observational Methodology, Teaching Style, Behavior Pattern.

Recibido: 11 de octubre de 2013
Aceptado: 13 de noviembre de 2013
Declarado sin conflicto de interés

- ¹ Universidad de La Laguna, Campus de Guajara, Tenerife, Islas Canarias, España. macadine@ull.edu.es
² Departamento de Psicobiología y Metodología de las Ciencias del Comportamiento, Universidad de La Laguna, Campus de Guajara, Tenerife, Islas Canarias, España. aborges@ull.edu.es
³ Profesora investigadora del Departamento de Psicología Aplicada, Centro Universitario Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. doloresvaladez@yahoo.com.mx
⁴ Profesor del Departamento de Psicología Aplicada, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. rogelio-zambrano@cuces.udg.mx

Introducción

El escenario educativo está constituido por varios elementos: profesor, alumnado, contenidos, metodología, objetivos y contexto, que interaccionan entre sí y cuya acción básica es la de enseñanza-aprendizaje. El profesorado constituye una pieza clave en la determinación de la calidad de la educación, por lo que su evaluación es especialmente relevante para mejorar las instituciones educativas (Escudero, Pino y Rodríguez, 2010).

En la educación universitaria, la evaluación de la docencia es entendida como un proceso que permite informar, a la institución y a la sociedad, sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, conocer la eficacia y eficiencia de dicho proceso, evaluar al profesor en el desempeño docente y mejorar la docencia que se imparte (Clarke y Birt, 1982; Jones, 1981; Sobrado, 1991).

Martínez (2013) resalta también en la importancia de evaluar la mayoría de las cuestiones y componentes críticos del desempeño docente, tanto desde un punto de vista conceptual como político, atendiendo también a aspectos metodológicos. Además debe recoger aspectos multimodales (conducta, actitudes, aptitudes, conocimientos, forma de exponerlos), teniéndose que recabar los datos en diversas fuentes (Vásquez-Rizo y Galabán-Coello, 2012), apresando los distintos aspectos que se desarrollan en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, que van desde los relacionados con el profesor y la eficacia docente, el desempeño, la acreditación y la formación docente, hasta la relación de la materia que se imparte, así como los estilos de los docentes (Kember y Leung, 2011).

Se señalan distintos procedimientos de recogida de datos: pruebas estandarizadas para determinar los conocimientos del profesor, encuestas a docentes y alumnado, observaciones en clase, portafolios o bien modelos de valor agregado, donde se estima la contribución del profesor al rendimiento académico de su alumnado (Martínez, 2013).

García y Congosto (2000) consideran que analizar su actuación en el aula es uno de los procedimientos más adecuados para evaluar al docente, puesto que permite verificar el grado en el que las cualidades, actitudes y habilidades didácticas que manifiesta afectan los resultados de los estudiantes.

La observación en clase, sea registrando directamente en el aula o recogiendo la información a través de video, tiene una gran validez a la hora de compro-

bar el desempeño docente según se desarrolla dentro del aula, si bien este procedimiento de medida se enfrenta a desafíos, tales como la misma conceptualización de lo que se entiende por práctica docente, pasando por la garantía de rigor y calidad del dato, lo que exige contar con expertos cualificados, tanto en la recogida de datos como en su explotación (Martínez, 2013).

Este enfoque ha despertado gran interés en los últimos años en el ámbito educativo, en concreto en dos direcciones. Por una parte, evaluar la calidad del profesor con el fin de proporcionarles *feedback* y así facilitarles herramientas para sus prácticas educativas. Y, por otra, el propiciar una mejora en el desarrollo de las cualidades del docente (Cid Sabucedo, 2001; Cosser, 1998; Fullerton, 1999; Petty y Hartshorne, 2012; Pianta, 2003; Shortland, 2004; Wankat y Oreovicz, 1993).

La observación, que constituye un procedimiento de registro sistemático y objetivo de una conducta espontánea que se da en un contexto natural y a lo largo de un continuo, exige tres requisitos básicos: espontaneidad del comportamiento observado, continuidad temporal y elaboración de un instrumento de registro *ad hoc*, el instrumento de observación (Anguera, Blanco, Losada y Hernández, 2000).

En este estudio se aborda la evaluación de los comportamientos que desarrolla el docente universitario en el aula a través de metodología observational, estudiando tanto la aparición de comportamientos de relevancia docente, como los patrones comportamentales desarrollados, posibilitando la determinación de la calidad de su docencia.

Método

Participantes

Se solicitó la participación de profesores de Psicología del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara, México. Se presentaron voluntariamente siete de ellos, que imparten asignaturas introductorias, en el 5º semestre de la carrera de la Psicología. En la Tabla 1 se detallan las características de cada uno de los participantes: nombramiento, asignatura y número de alumnos.

Instrumento de observación

El instrumento de observación utilizado, Protocolo de Observación de Funciones Docentes (PROFUNDO_UNI), v.3, está basado en el modelo de Funciones Docentes de Hernández-Jorge (2005) y diseñado para

Tabla 1. Características del profesorado objeto de estudio

Profesor	Nombramiento	Materia que imparte	Número de alumnos
1	PA	Introducción a la Psicología Social	31
2	PCTC	Introducción a la Psicología Educativa	32
3	PA	Introducción a la Psicología Social	35
4	PCTC	Introducción a la Educación Especial	22
5	PCTC	Introducción a la Psicología Educativa	30
6	PCTC	Introducción a la Psicología Social	35
7	PCTC	Introducción a la Psicología Educativa	18

PA = Profesor Asignatura; PCTC = Profesor de Carrera Tiempo Completo.

Fuente: Elaboración propia.

evaluar el comportamiento del profesorado en el aula. Consiste en un modelo jerárquico con seis macrocategorías, las cuales se despliegan en 18 códigos directamente observables. Se incluye también una categoría instrumental, para poder codificar el continuo de comportamientos, con tres códigos. En la Tabla 2 se muestran las funciones y su definición, la operativización en códigos directamente observables y la abreviatura de codificación.

Procedimiento

Los profesores participantes y sus estudiantes firmaron un consentimiento informado, permitiendo su grabación en video, conforme a la normativa en materia de protección de datos de México.

Antes de la codificación de los registros se entrenó a los observadores, seis mujeres y dos varones, de

entre 22 y 34 años, estudiantes, o bien titulados en Maestría o Licenciatura en Psicología.

El entrenamiento se llevó a cabo entre el 23 y el 25 de octubre de 2012, en tres sesiones de dos horas cada una, con dos pruebas de fiabilidad, una en la segunda sesión y otra en la tercera, detallado en la Tabla 3, siguiendo un procedimiento estandarizado (Cadenas, Rodríguez y Díaz, 2012; Rodríguez-Naveiras, 2011).

Una vez finalizado el entrenamiento y asegurada la fiabilidad entre observadores, se distribuyeron las sesiones. Se seleccionaron seis de una hora para su codificación, calculando las sesiones necesarias para alcanzar una fiabilidad superior a 0.90, siguiendo el procedimiento de Blanco, Castellano y Hernández Mendo (2000), determinándolo mediante la Teoría de la Generalizabilidad (Cronbach, Gleser, Nanda y Raj-

Tabla 2. Protocolo de Observación de Funciones Docentes en Universidad

Funciones docentes	Códigos
• Organización: Estructuración del contexto: disposición del material didáctico, establecer la normativa, determinar el tiempo de las tareas, etc.	Planificación Académica PA
	Del contexto OD
	Del alumnado OA
• Comunicabilidad docente: Explicación de contenidos de forma comprensible para el alumnado.	Explicación del profesor EP
	Respuesta al alumno RA
• Motivadora: Estimular el aprendizaje del alumno.	Refuerzo RF
	Fomento participación FP
• Control comportamental o regulación del grupo: Gestión del orden en el aula.	Contingencia negativa CN
• Orientación y asesoramiento: Directrices para el desempeño de las tareas del alumnado.	Guía GU
	Revisión no verbal RN
• Interacción del estudiante: Intervenciones del alumnado por iniciativa propia o respondiendo al docente.	Participación del estudiantado PE
	Responde al profesor RP
• Interacción disruptiva: Conducta del alumnado que impide el desarrollo de la clase.	Disrupciones del alumnado DA
• Interacción general: Comentarios con contenidos ajenos a las explicaciones de esa clase.	I. generales del profesor PIG
	I. generales del alumnado AIG
• Categorías instrumentales	Otros comportamientos X
	Inobservable Y
	El profesor sale del aula Z

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Fases Entrenamiento PROFUNDO_UNI

Sesión	Bloques	Contenidos
Sesión 1	A	Explicación de la planificación del proceso de formación.
	B	Marco teórico del estudio y detalles de la investigación.
	C	Explicación del Protocolo de Observación de Funciones Docentes en Universidad (PROFUNDU-UNIV).
Sesión 2	D	Explicación de cada uno de los códigos mediante capturas visuales de los videos.
	E	Explicación de la sintaxis y codificación a lápiz y papel. Primera prueba de fiabilidad.
Sesión 3	F	Sesión colectiva de prueba con el instrumento de observación.
	G	Segunda prueba de fiabilidad.

Fuente: Elaboración propia.

ratnam, 1972). Se desecharon las primeras sesiones grabadas, por la posible reactividad, eligiendo las restantes en función de que fueran claramente observables, para facilitar su codificación.

Para el registro de las sesiones seleccionadas se utilizó codificación tradicional, en lápiz y papel. Las sesiones se grabaron con una cámara Sony HDR CX100 Handycam.

Análisis estadísticos

El análisis de los datos ha utilizado la Teoría de Generalizabilidad para el cálculo de la fiabilidad y el análisis secuencial para determinar patrones comportamentales, con el programa SDIS-GSEQ, v. 5.1. (Bakeman y Quera, 1996).

Resultados

Calidad del dato del entrenamiento de observadores y del registro codificado

La fiabilidad entre observadores se ha calculado a través de la Teoría de la Generalizabilidad (TG), cuya ventaja fundamental frente a otros procedimientos de cálculo de fiabilidad, es que asume que existen otras fuentes de variación, además de las diferencias individuales, integrándolas, para su estudio, en una única estructura global. Los componentes aportan una mayor variabilidad al diseño, de manera diferenciada y en interacción con otras fuentes de variabilidad, posibilitando tomar decisiones para mejorarlo (Blanco, 1991). La TG trata esencialmente la descom-

posición de la varianza observada en diferentes componentes, adquiriendo información a partir de sus análisis, que se focalizan en las fuentes de error en un determinado diseño. Esto permite estimar de forma precisa qué objeto de medida aporta mayor porcentaje de error al estudio. Por ello se perfila como una herramienta idónea en el análisis de las potenciales fuentes de error derivadas del observador o de los modelos de entrenamiento seguidos (Blanco, 2001).

Durante la fase de entrenamiento, los resultados obtenidos durante las pruebas de fiabilidad y de registro obtuvieron un coeficiente G relativo de 0.90, considerado adecuado como índice de fiabilidad, pasando a codificar los registros.

El criterio seguido para determinar cuántas sesiones de fiabilidad eran precisas fue el propuesto por Patterson (1982), que considera que deben constituir un 20% del total de sesiones registradas, lo que supuso calcular fiabilidad en dos sesiones, la primera y una en medio de la codificación de registros. Los resultados obtenidos se muestran en la Tabla 4.

Análisis de datos observacionales

La metodología observacional, cuyo objetivo es la descripción y búsqueda de relación en comportamientos observados, permite dos tipos de análisis: macroanálisis y microanálisis. A continuación se detalla cada uno de estos enfoques.

Macroanálisis

Consiste en la descripción y el estudio de las re-

Tabla 4. Fiabilidad inter observadores en la codificación de los registros

	Observadores			
TG relativo	1-2	3-4	5-6	7-8
Primera prueba de fiabilidad	0.99	0.97	1.00	0.93
Segunda prueba de fiabilidad	0.97	0.98	1.00	0.98

Fuente: Elaboración propia.

laciones observadas a través de medidas globales. En este caso se han realizado frecuencias relativas, que aparecen recogidas en la Tabla 5 para el total de profesores participantes en el conjunto de sesiones. La media de códigos obtenidos es de 636,86, siendo 203 la DT.

En la Función de organización, el código más frecuente es *Organización del contexto didáctico* (OD), relativo a estructurar materiales dentro de la sesión de clase (montar el cañón retroproyector, encender el ordenador, buscar algún programa, repartir materiales, etc.) frente a los otros dos que resultan códigos de tasa baja, *Planificación académica* (PA), correspondiente a informaciones más transversales (avisos respecto a exámenes, entrega de trabajos, etc.) y *Organización del alumnado* (OA), que supone la movilización del estudiantado con fines docentes. Éste último es el menos frecuente, sólo está presente en tres de los siete profesores.

En la Función de comunicabilidad docente, *Explicación del profesor* (EP) tiene una tasa de aparición mayor que la otra conducta perteneciente a esta función, *Respuesta al alumnado* (RA) que, aunque aparece en todos los profesores, su frecuencia es baja.

Algo similar ocurre con los códigos correspondientes a la Función motivadora. Si bien el *Refuerzo* (RF) se da en todos los profesores con baja tasa, *Fomento de la participación* (FP) es la conducta más frecuente de entre las que emite el profesor, superando

Explicación del profesor (EP) en seis de los siete profesores estudiados.

Las *Contingencias negativas* (CN) tienen baja tasa, y sólo se emiten por parte de cinco de los siete profesores.

En cuanto a la Función de asesoría, las *Guías* (GU) solo se dan, con una frecuencia muy escasa, en dos profesores. *Revisión no verbal* (RN) la emiten todos los profesores, con baja frecuencia relativa, salvo los profesores 2 y 6.

Las conductas de interacción adecuadas del alumnado, *Participación del estudiante* (PE) y *Responde al profesor* (RP), se producen en todas las clases, teniendo, en general, mayor frecuencia la segunda que la primera.

Las *Disrupciones del alumnado* (DA) se constatan en las clases de cinco de los siete profesores. Sin embargo, no merece consideración, pues la frecuencia relativa mayor es de 0.04.

Mientras las *Interacciones generales del alumnado* (AIG) se presentan en cinco de las aulas estudiadas, las *Interacciones generales del profesor* (PIG) se producen en todos los casos, con una tasa muy baja.

En cuanto a las conductas instrumentales, *Conducta inobservable* aparece en todos los profesores, salvo en uno, pero no tiene mayor relevancia, puesto que este código sólo refleja la dificultad de observar la conducta del profesor y poderla codificar, lo cual es habitual cuando se registran comportamientos en

Tabla 5. Frecuencias relativas de conductas registradas

Códigos	Profesores						
	1	2	3	4	5	6	7
PA	0.01	0.02	0.01	0.01	0.01	0.01	0.02
OD	0.09	0.10	0.08	0.07	0.09	0.07	0.02
OA	0.01	0.01	—	0.01	—	—	—
EP	0.21	0.10	0.21	0.16	0.17	0.14	0.15
RA	0.04	0.04	0.07	0.08	0.04	0.03	0.04
RF	0.02	0.02	0.04	0.05	0.02	0.01	0.02
FP	0.26	0.14	0.11	0.21	0.25	0.19	0.16
CN	—	0.03	0.04	—	—	0.01	0.02
GU	—	—	—	0.01	0.01	—	—
RN	0.02	0.15	0.05	—	0.04	0.14	0.05
PE	0.09	0.10	0.16	0.15	0.10	0.09	0.22
RP	0.23	0.13	0.10	0.18	0.20	0.17	0.10
DA	—	0.03	0.04	—	—	0.01	0.02
PIG	—	0.03	0.04	0.01	0.01	0.03	0.04
AIG	—	—	—	—	—	—	0.01
X	0.01	0.02	0.01	0.02	0.01	0.06	0.08
Y	—	0.08	0.01	0.03	0.02	0.05	0.04
Z	—	—	—	—	—	—	0.01

Fuente: Elaboración propia.

ambiente natural. Las otras categorías instrumentales, mucho más relevantes desde el punto de vista docente se dan, no obstante, con baja tasa y, mientras *Otros comportamientos* (X) aparece en cinco profesores, *El profesor sale de clase* (Z) sólo se ha observado en uno de ellos.

Microanálisis

Además de la información extraída en el macroanálisis, la metodología observacional permite llevar a cabo un estudio del comportamiento de un grupo, que refleja un continuo de forma ordenada en el tiempo, destacando al sujeto objeto de estudio o focal, en este caso el profesor, así como su interacción con el entorno, el alumnado. Con este tipo de análisis se estudian las relaciones de contingencia temporal entre conductas, permitiendo desvelar las reglas que regulan su mecánica interna. La forma más habitual de este tipo de enfoque es a través del análisis secuencial, que intenta determinar de qué forma cambian las probabilidades de ocurrencia de conductas en función de que previamente se hayan dado otras, así como determinar patrones de conductas estadísticamente significativos, siendo el análisis secuencial de retardos de Bakeman y Quera (1996), realizado con el programa SDIS-GSEQ v. 5.1 (Bakeman y Quera, 1996) uno de los procedimientos para su cálculo, empleado en este estudio.

El método de retardos permite detectar patrones de comportamientos (Sackett, 1979) y se basa en determinar si una conducta sigue a otra con una probabilidad mayor de lo que cabría esperar por azar. Para ello se elige una conducta antecedente o criterio, a partir de la cual se contabilizan las veces que las otras conductas, denominadas consecuentes, la siguen en el siguiente lugar de orden, para el primer retardo, dándose una dependencia positiva o excitatoria cuando Z es mayor que 1,96, o negativa o inhibi-

toria cuando Z es menor de -1,96. Esto quiere decir que cuando la relación es positiva la conducta consecuente sigue a la criterio con una probabilidad superior al azar, mientras que si es inhibitoria la probabilidad de no aparición de la conducta consecuente es superior a lo que se espera por azar.

Se ha considerado conducta criterio toda aquella con una frecuencia relativa a superior a 0.02, tomando como criterio cualquiera con frecuencia superior a cero. Se registra el comportamiento tanto del profesor como de sus alumnos, así como las categorías instrumentales que permiten seguir el flujo continuo de comportamiento, como se ha expuesto en la descripción del instrumento.

Con el objeto de presentar los datos de forma sintética y comparable, sólo se exponen las conductas excitatorias de primer retardo.

En la Tabla 6 se presentan los códigos antecedentes y consecuentes correspondientes a la Función de organización. Como se puede observar, los patrones significativos más comunes aparecen en el código de *Organización del contexto didáctico* (OD). Esto quiere decir que todos los profesores participantes hacen uso de esta estrategia, si bien los patrones resultantes son distintos en cada caso, siendo lo más común que vaya seguido de *Revisión no verbal* (RN).

En la Tabla 7 se muestran las Funciones de comunicabilidad docente y Motivadora. En la primera, todos los profesores presentan patrones de comportamiento significativos en *Explicación del profesor* (EP), dándose dos tipos de patrones. Por una parte, le sigue en seis de las siete aulas estudiadas, *Participación del estudiante* (PE), lo que pone de manifiesto que las clases son activas y participativas, al intervenir el alumnado tras las exposiciones del profesor. El otro patrón relevante es que tras las explicaciones del docente éste emite, también en seis de los siete casos, *Fomento de participación* (FP), lo cual evidencia que el

Tabla 6. Códigos antecedentes de la función de Organización y conductas consecuentes en el primer retardo

Profesor	Función de organización		
	PA	OD	OA
1	OA - PE	OA - FP - PE - X	PA - OD - PE
2	EP - PE	RN	—
3	OD - PIG	PA - GU - RN - PIG - Y	—
4	—	OA - RF	RN
5	—	PA - RN - Z	—
6	—	RN - PIG - Y	—
7	—	RN - PIG - Y	—

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7. Códigos antecedentes de las Funciones de comunicabilidad docente y Motivadora y conductas consecuentes en el primer retardo

Profesor	Función de comunicabilidad docente		Función motivadora	
	EP	RA	RF	FP
1	OD - FP - PE	—	EP	RP
2	FP - PE	PE	PA - EP	RP
3	FP - PE - DA	EP - PE	EP	RP
4	GU - PE - AIG	—	—	DA - RP
5	FP - GU - PG - AIG	PA - EP - Z	—	RP
6	FP - PE	EP - PE	—	RP
7	FP - PE	—	—	RP

Fuente: Elaboración propia.

profesorado encuentra importante hacer intervenir a sus estudiantes, como una forma de corroborar que se entienden las explicaciones presentadas. En consonancia con esto, el código de la función motivadora que produce un patrón significativo por parte del profesorado es el *Fomento de participación* (FP), al que sigue, en todos los casos, la consecuente *Responde al profesor* (RP), lo cual significa que el profesorado consigue su objetivo de hacer participar a sus estudiantes. Sólo en un caso se da como consecuente *Disrupción del alumnado* (DA).

Los otros dos códigos, uno de cada función, *Responde al alumno* (RA) y *Refuerzo* (RF), son más relevantes cuando se producen como conducta consecuente que como criterio, pues en ambos casos son un indicador importante de buenas prácticas docentes. No obstante, como queda de manifiesto en la tabla anterior, se dan algunos patrones interesantes, si bien no tienen un carácter general en la conducta del profesorado como los que se han comentado. En ambos casos, le sigue *Explicación del profesor* (EP) en tres de los profesores estudiados, lo que señala que hay un adecuado ritmo de la clase, al continuar con la exposición. La otra conducta que aparece como consecuente de forma más general, *Participación del es-*

tudiante (PE) corrobora el estilo participativo desarrollado en estas aulas.

En la Tabla 8 se muestran las funciones de Control y Asesoría. Como se puede comprobar, tres de los siete profesores dan la pertinente contingencia negativa a las disruptpciones de su alumnado, produciendo un patrón de comportamiento, que es específico para cada profesor. Es importante señalar que en las clases de los profesores 1, 4,5 y 6 no se dan disruptpciones por parte del alumnado.

El código Guía (GU) no produce secuencia significativa en ninguno de los profesores, mientras que la mayoría tiene patrones comportamentales consecuentes a Revisión no Verbal de las actividades de sus alumnos (RN), siendo seguida en cuatro de las aulas estudiadas por *Organización del contexto docente* (OD), lo que significa que, tras la revisión de las tareas que está desarrollando el alumnado, el profesor organiza el material o los recursos del aula para continuar con las actividades docentes.

En la Tabla 9 se presentan los códigos correspondientes a las interacciones, que son de tres tipos: a) adecuadas por parte del alumnado, esto es, participa por propia iniciativa (PE) o responde a las preguntas del profesor (RP); b) inadecuadas por parte del alum-

Tabla 8. Códigos antecedentes de las Funciones de Control y Asesoría y conductas consecuentes en el primer retardo

Profesor	Función de control		Función de asesoría	
	CN	GU	RN	OD
1	—	—	—	—
2	PA - RN - PE	—	—	OD - OA - DA - Y
3	EP	—	—	X - Y
4	—	—	—	—
5	—	—	—	OD - Y
6	PA - RN	—	—	OD - DA - Y
7	—	—	—	OD - X - Y

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9. Códigos antecedentes de la Función de interacción y conductas consecuentes en el primer retardo

Profesor	Función de interacción				
	PE	RP	DA	PIG	AIG
1	EP - RA - RF - RN	EP - RF - FP	—	—	—
2	RA - RF	EP - RF - FP	CN	PA - GU - AIG - X - Y	—
3	RA - RF - RN - AIG	FP	CN	PA - OD - OA - EP	—
4	RA	FP - RF - Z	—	—	—
5	RA - RF - RN	EP - FP	—	—	—
6	RA - RN	EP - RA - FP	—	OD - RN - X	—
7	EP - RA - RF - X	EP - FP	CN - Z	AIG	—

Fuente: Elaboración propia.

no, en sus disruptiones (DA); y c) interacciones generales, tanto del profesor (PIG) como del alumnado (AIG). Este tipo de interacciones generales, cuando producen un patrón, significa que son frecuentes y, por tanto, no son convenientes, pues restan tiempo de actividad efectiva en el aula.

En todos los casos hay participación del estudiante por su propia iniciativa (EP) que genera, de forma global, en todos los profesores, su respuesta al alumno (RA). La mayoría (salvo el docente número 4) refuerzan este comportamiento. Ambos patrones señalan una buena práctica docente, pues dan la conveniente retroalimentación al alumnado, reforzando además este comportamiento, con lo cual es esperable que se mantenga en el futuro. La respuesta por parte del alumno al profesor (RP) produce igualmente un patrón significativo de conducta en todos los profesores. En todos los casos, le sigue un Fomento de la participación (FP). También resulta consecuente Re-fuerzo (RF) o Explicación del profesor (EP). Esto quiere decir que se anima al alumnado a participar, haciendo un fomento de dicha participación, y se le refuerza. El continuar con una explicación es también adecuado, pues permite seguir el ritmo de la clase.

En aquellos casos que se dan disruptiones, el patrón que sigue es la emisión de *Contingencias negativas* (CN), esto es, reprobaciones verbales a su comportamiento inadecuado. En lo que respecta a interacciones generales, si bien no hay patrón cuando se emiten por parte del alumnado, si aparecen cuando es el profesor el que produce este tipo de comunicación. No se da en todos los profesores, pero es bastante frecuente, produciendo una variedad de comportamientos consecuentes.

Las categorías instrumentales, que, como se ha dicho, sirven para analizar el flujo continuo de comportamientos, incluye tres códigos: Otros comportamientos (X), Inobservable (Y) y Sale del aula (Z). Si bien la

conducta inobservable no es relevante, y sólo sirve como una forma de mantener el flujo de comportamiento, pues es artefactual, producida por la limitación de medios que impide alcanzar los registros en toda la sesión, los otros dos códigos son importantes a nivel docente, pues ni salir de clase ni realizar otras conductas parecen adecuadas. Así, Otros comportamientos (X) se da sólo de forma significativa en el Profesor 6, presentado como conducta consecuente Revisión no verbal, y la conducta *Inobservables* (Y), resulta significativa en el profesor 6 y 7, obteniendo diferentes conductas consecuentes: Revisión No verbal, Otros comportamiento, Organización del Contexto Didáctico y Sale del aula. En cuanto a la conducta *Sale del Aula* (Z) se produce de forma significativa sólo en el profesor 7, obteniendo como conductas consecuentes Planificación académica, Organización del contexto didáctico y Disrupción del alumnado.

Discusión

La política de calidad que impera en estos momentos en las universidades hace imprescindible contar con procedimientos, rigurosos y científicamente probados, que permitan abordar la evaluación multidimensional necesaria para alcanzar y mantener la calidad imprescindible en la formación del alumnado universitario, debido a la transcendencia que tiene esta labor y a la responsabilidad que la universidad adquiere con la sociedad, pues su compromiso es formar profesionales cualificados en los distintos campos profesionales.

El objetivo fundamental de este trabajo ha sido evaluar el comportamiento del profesorado en su desempeño profesional, en el contexto de aula, analizando su conducta real en el aula, para cubrir uno de los aspectos relevantes y más válidos en la determinación de la calidad del profesorado (Martínez, 2013).

Este tipo de evaluación requiere contar con instrumentos de observación de probada bondad, rigurosos y, en la medida de lo posible, estandarizados. No obstante, exige el entrenamiento de observadores, realizado siguiendo el protocolo estandarizado por el equipo de investigación, haciendo también la adaptación del instrumento al español de México.

La docencia impartida por el profesorado evaluado tiende menos a la exposición magistral por parte del profesor que a un estilo participativo, lo que se pone de manifiesto especialmente en algunos profesores, como la profesora número 2 y el profesor número 6, en cuyas clases el alumnado tiene mayor protagonismo. A la vista de los resultados obtenidos, se podría afirmar que hay bastante homogeneidad en cuanto a las frecuencias alcanzadas en los eventos codificados.

La importancia creciente que se está dando en el intento definir lo que se puede considerar buenas prácticas, hace importante buscar indicadores precisos que permitan determinarlas. En la literatura se recogen diversos aspectos que van desde cuestiones relativas al contenido y planificación de la materia, consideraciones actitudinales, de respeto y fe en los alumnos y directamente comportamentales. Para éstas últimas es especialmente adecuado realizar el estudio del comportamiento en aula, que se puede apresar, como se ha comprobado, a través del instrumento de observación usado.

Se observan un conjunto de patrones calificables como buenas prácticas docentes. Por una parte, y de forma prácticamente generalizada, el profesorado fomenta la participación de su alumnado, que sigue a la exposición de contenidos, y precede a la respuesta por parte de sus estudiantes. Además, se potencia la retroalimentación, siendo muy frecuentes los patrones donde el profesorado contesta a las preguntas de sus alumnos. Finalmente, y de forma general, se refuerza la participación del alumnado, lo que a su vez redunda en que se consolide este comportamiento participativo.

Finalmente, cabe señalar que, si bien hay patrones compartidos, también se observan secuencias de conducta específicas de los docentes. Por tanto, este instrumento ayuda no sólo a una evaluación estática de la conducta del profesor, sino que también permite hacer recomendaciones de mejora que, a la postre, es la conclusión adecuada de cualquier evaluación.

La metodología observacional es rigurosa, flexible y permite obtener mucha información. No obstante, el coste de tiempo y esfuerzo y las características de

la codificación impiden abarcar grandes muestras, por lo que se limita su capacidad de generalización. Por este motivo sería interesante replicar este estudio, incluyendo profesorado universitario de otras ramas de conocimiento y de otras universidades, para garantizar su utilidad en otros contextos.

Referencias

- ANGUERA M. T., BLANCO, A., LOSADA, J.L. y HERNÁNDEZ, A. (2000). La metodología observacional en el deporte: conceptos básicos. *Efdeportes*, 5, Buenos Aires. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/>.
- BAKEMAN, R. y QUERA, V. (1996). *Análisis de la interacción. Análisis secuencial con SDIS y GSEQ*. Madrid: Ra-Ma.
- BLANCO, A., CASTELLANO, J. y HERNÁNDEZ- MENDO, A. (2000). Generalizabilidad de las observaciones de la acción del juego en el fútbol. *Psicothema*, 12, 81-86.
- CADENAS, M., RODRÍGUEZ, M. y DÍAZ, M. (2012). Los equipos de entrenamiento: una muestra para el estudio de los sesgos en la fiabilidad entre parejas de observadores. *Revista de Investigación y Divulgación en Psicología y Logopedia*, 2(2), 41-46.
- CID SabUcedo, A. (2001). Observación y análisis de los procesos de aula en la universidad: una perspectiva holística. *Enseñanza & Teaching*, 19, 181-208.
- CLARKE, A. y BIRT, L. (1982). Evaluative Reviews in Universities: the Influence of Public Policies. *Higher Education*, 11 (1), 1-26.
- COSSER, M. (1998). Towards the Design of a System of Peer Review of Teaching for the Advancement of the Individual Within the University. *Higher Education*, 35, 143–162.
- CRONBACH, L.J., GLESER, G.C., NANDA, H y RAJARATNAM, N.(1972). *The Dependability of Behavioral Measurements: Theory of Generalizability for Scores and Profiles*. Nueva York: John Wiley and Sons.
- ESCUDERO, T.; PINO, J. y RODRÍGUEZ, C. (2010). Evaluación del profesorado universitario para incentivos individuales: Revisión meteaevaluativa. *Revista de Educación*, 351, Enero-Abril, 513-537.
- HERNÁNDEZ-JORGE, C. (2005). *Habilidades de comunicación para profesionales*. Tenerife: ARTE: Comunicación visual.
- JONES, J. (1981). Can We Teach Social Development in a Social Work Curriculum? *International Social Work*, 24(4), 29-31.
- KEMBER, D. y LEUNG, D.Y.P. (2011). Disciplinary Differences in Student Ratings of Teaching Quality. *Research in Higher Education*, 52 (3), 278-299. DOI: 10.1007/s11162-010-9194-z.
- MARTÍNEZ, J. F. (2013) Combinación de las mediciones de la práctica y el desempeño docente: consideraciones técnicas y conceptuales para la evaluación docente. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, 50 (1), 4-20. DOI: 10.7764/PEL.50.1.2013.2
- PETTY, T. y HARTSHOME, R. (2012) University Supervisor Perspectives of the Remote Observation of Graduate Interns. *Journal of Computing in Higher Education*, 23 (3), 143-163.
- PIANTA, R. C. (2003). *Standardized Observations from Pre-K to 3rd Grade: A Mechanism for Improving Access to High-Quality*

- Classroom Experiences and Practices during the p-3 Years* (Working paper). New York: Foundation for Child Development.
- RODRÍGUEZ, M., CADENAS, M. y DÍAZ, M. (2011). Estimación del tiempo de registro óptimo para la observación de las funciones docentes del profesor universitario. *Revista de Investigación y Divulgación en Psicología y Logopedia*, 1(1), 10-15.
- RODRÍGUEZ-NAVEIRAS, E. (2011). PROFUNDO: Un instrumento para la evaluación de proceso de un programa de altas capacidades. Tesis Doctoral. ULL. Soportes Audio e informáticos.
- SHORTLAND, S. (2004). Peer Observation: a Tool for Staff Development or Compliance? *Journal of Further and Higher Education*, 28 (2), 219–228.
- SOBRADO FERNÁNDEZ, L. M. (1991). Evaluación de la docencia universitaria. *Revista de Ciencias de la Educación*, 153-169.
- VASQUEZ-RIZO, F. y GALABÁN-COELLO, J. (2012). Evaluating Postgraduate Teachers: Variables and Influencing Factors. *Educación y Educadores*, 15 (3), 445-460.
- WANKAT, P. C. y OREOVITZ, F. S. (1993). *Teaching Engineering*. Nueva York: McGraw- Hill.

Validez y consistencia de un instrumento para evaluar la práctica docente en clínica médica de pregrado

VÍCTOR MANUEL GÓMEZ-LÓPEZ,¹ SANDRA ROSALES-GRACIA,²
JOSÉ ARTURO VÁZQUEZ-VÁZQUEZ³



Resumen

Objetivo. Validar un instrumento que mide la práctica docente en asignaturas clínicas en la carrera de medicina. **Métodos.** Estudio transversal y prospectivo. Se construyó un instrumento con 15 ítems que se relacionan con los diferentes aspectos que se requieren para el aprendizaje de la clínica en las diferentes asignaturas, que se imparten en la carrera de medicina, el cual fue validado desde el punto de vista de contenido, constructo y claridad en los enunciados, y contestado en forma anónima por los alumnos del profesor a evaluar. Para determinar la consistencia interna del instrumento se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach. La significancia estadística del coeficiente de correlación se obtuvo a través del intervalo de confianza al 95%. **Resultados.** La confiabilidad del instrumento, calculada a través del Coeficiente alfa de Cronbach arrojó un resultado de 0.813 con un IC 95% que va de 0.760 a 0.858 ($p = .0001$). Los coeficientes de correlación Ítem-Total de todos los enunciados, mostraron resultados superiores a 0.35. **Conclusiones.** El instrumento de evaluación de la práctica docente en asignaturas clínicas aquí propuesto, es válido y confiable.

Descriptores: Instrumento, Evaluación, Práctica docente, Asignaturas clínicas.

Validity and Consistency of an Instrument to Assess Teaching Practice in Undergraduate Medical Clinic

Abstract

Objective. Validate an instrument that measures the teaching practice in clinical courses in medicine. **Methods.** Cross-sectional and prospective study. Built an instrument with 15 items that relate to the different aspects that are required for the learning of the clinic in the various subjects taught in the medical career, which was validated from the point of view of content, construct, and clarity in statements and answered anonymously by the students of the teacher to evaluate. Cronbach Alpha coefficient was used to determine the internal consistency of the instrument. The statistical significance of the correlation coefficient was obtained through the confidence interval at 95%. **Results.** The reliability of the instrument, calculated through the Cronbach Alpha coefficient yielded a result of 0.813 with a 95 CI ranging from 0.760 in 0.858 ($q = .0001$). The coefficients of correlation Ítem-Total of all statements, showed results exceeding 0.35. **Conclusions.** The instrument of evaluation of teaching practice in clinical subjects here proposed, is valid and reliable.

Keywords: Instrument, Assessment, Teaching Practice, Clinical Subjects.

Recibido: 12 de septiembre de 2013

Aceptado: 15 de octubre de 2013

Declarado sin conflicto de interés

1 Coordinador de Investigación. Escuela de Medicina “Dr. José Sierra Flores”, Universidad del Noreste. Tampico Tamaulipas, México. vgomez@une.edu.mx

2 Profesor de tiempo completo. Escuela de Medicina “Dr. José Sierra Flores”, Universidad del Noreste. Tampico Tamaulipas, México. srosales@une.edu.mx

3 Director de la Licenciatura de Médico Cirujano. Escuela de Medicina “Dr. José Sierra Flores”. Universidad del Noreste. Tampico Tamaulipas, México jvazquez@une.edu.mx

Introducción

La clínica se puede conceptualizar como la parte práctica de la medicina, la aplicación del conocimiento médico a la solución de los problemas de los pacientes, la habilidad para atender a los pacientes, o como una competencia o un conjunto de competencias (Laredo y Lifshitz, 2001). La competencia clínica se expresa en el grado de pericia de los médicos para afrontar con éxito problemas clínicos con base en la reflexión y la crítica aplicadas a distintas situaciones clínicas; es decir, constituye el conjunto de capacidades involucradas con la detección y resolución de problemas clínicos suscitados en la práctica clínica cotidiana, en sus aspectos de prevención, diagnóstico, tratamiento y seguimiento (García y Vniegra, 1999).

Como se puede deducir, lo más importante de la práctica médica es llegar a un diagnóstico correcto; la mayoría de las veces es un proceso intuitivo del cual no explicitamos sus componentes. Sin embargo, al analizar qué elementos lo componen, podemos desglosarlo en las siguientes etapas: Generación de hipótesis diagnósticas, Refinamiento de las hipótesis diagnósticas y Verificación del diagnóstico (Capurro y Rada, 2007), para lo cual, evidentemente, se requiere del desarrollo gradual de estas habilidades y destrezas involucradas en este proceso.

Por lo tanto, para ello se requiere de la participación comprometida de los profesores o instructores clínicos, los cuales, para ser competentes, deben reunir una serie de atributos inherentes a la función docente, mismos que ya han sido investigados (Martínez, López, Herrera, Ocampo, Petra, Uribe, García y Morales, 2008). Y por eso es que, cuando se requiere evaluar la calidad de las instituciones educativas, ésta se centra sobre todo en la figura del profesor (Cruz, Crispín y Ávila, 2000).

Se puede afirmar sin temor a exagerar, que la docencia es la actividad fundamental en los procesos de formación de los futuros profesionistas y académicos del país, tanto en el nivel licenciatura como en la mayor parte de los programas del postgrado (Luna, 2003). Por otro lado, hoy en día las escuelas y facultades de medicina requieren documentar de manera válida la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje, sobre todo tratándose de asignaturas que promueven el aprendizaje de aptitudes fundamentales para el ejercicio de la medicina clínica.

Por ello, para garantizar la calidad educativa de

las escuelas o facultades de medicina, se debe incluir en forma sistemática la medición de la eficacia de la enseñanza médica (Lombarts, Bux y Arah, 2009).

Dado que el modelo educativo del constructivismo ubica al alumno como el actor principal del proceso educativo, en los instrumentos de evaluación utilizados para este fin, las puntuaciones que otorgan los estudiantes son un componente esencial de los sistemas de evaluación docente en las instituciones de educación superior.

Hay que enfatizar que el entorno del proceso del aprendizaje clínico es una entidad multidimensional, con un contexto social complejo (Dominic, 2009), por lo que, la evaluación del mismo resulta en ocasiones complicada. Sin embargo, la retroalimentación por el estudiante es uno de los principales criterios para la evaluación de la competencia docente en la enseñanza de la clínica. A pesar de esto, los profesores clínicos han cuestionado las políticas de este tipo de evaluaciones que dependen en gran medida de las opiniones realizadas por los alumnos (Jones y Froom, 1994), y también han cuestionado la fiabilidad de las evaluaciones realizadas por los estudiantes (Beckman, Lee y Mandrekar, 2004).

Es claro que, teniendo en cuenta el gran impacto de las evaluaciones de los alumnos sobre la enseñanza de la clínica, es esencial que las evaluaciones sean confiables. Con base en esta idea, Downing (2003) refiere que todas las evaluaciones en la educación médica exigen pruebas de validez de manera significativa por lo que se requiere que los instrumentos y criterios utilizados en la medición de esta variable compleja tengan el mayor grado de validez.

Algunos estudios han descrito las características psicométricas de los instrumentos diseñados para evaluar la enseñanza clínica de los estudiantes (Beckman, Lee, Rohren y Pankratz, 2003) (Irby y Rakestraw, 1981).

La evaluación docente a través de los cuestionarios de opinión de los alumnos se ha centrado en el escenario del aula y son pocos los que proponen la evaluación de la práctica de la docencia en el escenario clínico.

El objetivo de este estudio fue validar un instrumento que mide la práctica docente en asignaturas clínicas en la carrera de medicina.

Método

Durante los ciclos académicos 20011-01 y 02 se realizó un estudio observacional, descriptivo, trans-

versal y prospectivo considerando los siguientes puntos:

- Se diseñó un instrumento para medir la calidad de la práctica docente en las asignaturas clínicas que se cursan del quinto al octavo semestre, las cuales son impartidas en los campos clínicos de la Secretaría de Salud. En su elaboración se consideró que para lograr aprendizajes significativos en estas asignaturas, es fundamental llevar la teoría a la práctica en pacientes reales, ya que este escenario brinda la oportunidad de evaluar el razonamiento clínico, pivote de la enseñanza de la clínica. Para tal efecto, se construyó un instrumento con 15 ítems o enunciados que se relacionan con los diferentes aspectos que se requieren para el aprendizaje de la clínica en las diferentes asignaturas, el cual se distribuyó a tres profesores de la misma escuela de medicina con experiencia en la enseñanza de la clínica de más de diez años, para que realizaran la validación desde el punto de vista de la validez de contenido, así como también verificaran la claridad en los enunciados. Después de tres rondas de este proceso de validación el instrumento finalmente quedó integrado por diez ítems o enunciados con opción de tres respuestas (Nunca, Unas veces sí y otras no y Siempre, con una calificación de 1, 2 y 3 respectivamente).
- Este instrumento fue contestado en forma anónima por los alumnos del maestro a evaluar en un espacio y momento en donde no interfiriera la autoridad del docente en las respuestas.
- En este tipo de estudios, para poder validar el instrumento se requiere aplicar, como mínimo, a una cantidad de alumnos igual a 5 veces el número de ítems a efecto de evitar obtener correlaciones sesgadas que pueden aparecer cuando el número de ítems y el de individuos que responden a la prueba son semejantes.
- Por otro lado, para poder validar instrumentos del tipo de cuestionarios de opinión, se requiere que el número de los mismos sea al menos de 5 por profesor a evaluar, lo anterior a fin de asegurar la confiabilidad estadística de los resultados, por lo que se incluyeron en el estudio las respuestas a este instrumento de 124 alumnos.
- Se excluyeron del estudio a los alumnos con más de cinco faltas hasta la fecha en que se realizó el estudio y se eliminaron los cuestionarios o instrumentos contestados en forma incompleta.
- Se operacionalizó la práctica docente, como la cali-

ficación que resulta de la aplicación del cuestionario diseñado para este fin y cuyo resultado se expresa en una escala de 0 al 100. La interpretación fue de acuerdo a la siguiente escala: Siempre (3), Unas veces sí y otras no (2) y Nunca (1).

- Para determinar la consistencia interna del instrumento se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach, ya que se trata de medir la variable práctica docente, que tiene en este estudio al menos tres opciones en el resultado. Se calculó la correlación de Pearson Ítem-Total, para depurar el instrumento. La significancia estadística del coeficiente de correlación se obtuvo a través del intervalo de confianza al 95%.

Resultados

Se incluyeron en el estudio las respuestas al Instrumento de Evaluación de la Práctica Docente (IEPD) sometido a validación de 124 alumnos que estaban cursando en ese momento asignaturas prácticas, tales como: Clínica propedéutica II, Neumología II, Gastroenterología II, Gineco-Obstetricia II y Cirugía II que se imparten del quinto al octavo semestre correspondientes a los ciclos académicos 2011-01 y 02.

La fiabilidad del instrumento calculada a través del Coeficiente alfa de Cronbach arrojó un resultado de 0.813 con un IC 95% que va de 0.760 a 0.858 ($p: .0001$).

En el Cuadro 1, se desglosa la consistencia interna del instrumento, en donde se observa que los coeficientes de correlación Ítem-Total de todos los ítems, muestran resultados superiores a 0.35.

En el Cuadro 2, se muestran los resultados de la comparación de la confiabilidad del instrumento de evaluación de la práctica docente (IEPD), obtenida a través del coeficiente alfa de Cronbach, así como su significancia estadística, obtenida de dos grupos independientes, que evaluaron la práctica docente de un mismo profesor de cinco asignaturas prácticas.

Discusión

La práctica docente se refiere al conjunto de actividades que realiza el profesor en el escenario educativo a fin de lograr el aprendizaje del estudiante, en la cual se debe considerar la adquisición de conocimientos, habilidades de pensamiento y psicomotoras y actitudes, expresadas en una aptitud. En México existen pocos estudios de investigación sobre evaluación de la práctica docente en medicina, principal-

Cuadro 1. Correlación Ítem-Total del instrumento de evaluación de la práctica docente

Número del ítem	Correlación ítem-total	Alfa de Cronbach si se elimina el ítem
1	.429	.805
2	.413	.804
3	.490	.796
4	.485	.799
5	.516	.795
6	.634	.779
7	.570	.789
8	.537	.791
9	.539	.791
10	.353	.809

Fuente: Elaboración propia.

mente en relación la práctica docente en asignaturas clínicas que normalmente se cursan en la segunda mitad de la carrera.

Existen al menos tres estrategias para evaluar el desempeño docente: la evaluación por opinión de los estudiantes, la autoevaluación y el rendimiento académico de los estudiantes. Sin embargo, la evaluación de la práctica docente realizada a través de la opinión de los estudiantes es la más difundida y utilizada. De hecho, en un estudio realizado en la Facultad de Medicina de la UNAM se destaca la utilidad de la evaluación del desempeño docente, con base en la opinión de los estudiantes a través de un cuestionario en donde se valoran tres dimensiones apropiadas a la asignatura que se evalúa, a saber: Estrategias de enseñanza, respeto a los alumnos y evaluación del aprendizaje, sin embargo, no se documenta la confiabilidad del instrumento utilizado (Martínez, Moreno, Ponce, Martínez y Urrutia, 2011).

Establecer la consistencia interna de un instrumento de medición, es una aproximación a la validez de constructo y consiste en la cuantificación de la correlación entre los ítems que la integran; se acepta que valores del coeficiente alfa de Cronbach entre 0.70 y 0.90 indican una buena consistencia interna, la cual puede usarse como única medida de validez

cuando es difícil una validación con un patrón de referencia (Oviedo y Campos, 2005).

De acuerdo al objetivo planteado en este estudio, la confiabilidad del instrumento de evaluación de la práctica docente en asignaturas clínicas, mostró un coeficiente alfa de Cronbach de 0.813, el cual difiere del reportado por otros autores (Bitrán, Beltrán, Riquelme, Padilla, Sánchez y Moreno, 2010) que desarrollaron un instrumento para evaluar el desempeño de docentes clínicos en donde el alfa de Cronbach fue de 0.97. Además, la correlación Ítem-Total de cada uno de los ítems del instrumento sometido a validación fue mayor a 0.35, lo cual es un dato que apoya la validez de este instrumento para evaluar la práctica docente en asignaturas clínicas, dado que una baja correlación entre el ítem y el puntaje total puede indicar a varias causas, como puede ser la inadecuada redacción del ítem, o que el mismo en realidad no mide lo que pretende medir (Cohen y Manion, 2002).

Ya se ha demostrado la utilidad que tienen los cuestionarios de evaluación del docente con base en la opinión de los alumnos (Martínez et al., 2011), por lo que, en este estudio se evaluó la práctica docente en asignaturas clínicas en base a la opinión de los estudiantes, no obstante a que se acumulan evidencias

Cuadro 2. Comparación de la confiabilidad del Instrumento de evaluación de la práctica docente en dos grupos independientes

Profesor	Grupo A			Grupo B		
	Alfa	IC 95%	Valor "p"	Alfa	IC 95%	Valor "p"
1	.652	.387 - .833	.0001	.815	.660 - .917	.0001
2	.904	.818 - .960	.0001	.886	.771 - .957	.0001
3	.672	.377 - .862	.0001	.747	.490 - .905	.0001
4	.783	.484 - .942	.0001	.929	.867 - .969	.0001
5	.892	.744 - .971	.0001	.642	.360 - .832	.0001

Fuente: Elaboración propia.

sobre el mal uso de los puntajes de los estudiantes, lo que da cuenta del déficit en las buenas prácticas y la persistente disparidad entre los hallazgos de la investigación y los procedimientos implementados en las instituciones (Luna y Torquemada, 2008).

El *Student Questionnaire to Evaluate Basic Medical Science Teaching* es un instrumento diseñado para que los estudiantes evalúen las habilidades de enseñanza del profesor, en las ciencias médicas básicas y esta medición mostró que la confiabilidad encontrada a través del coeficiente alfa de Cronbach fue de 0.954 y 0.853 para las dimensiones de las estrategias de enseñanza y evaluación del aprendizaje respectivamente, (Vallé, Alaminos, Contreras, Salas, Tomasini y Varela, 2004) resultado que no difiere de nuestros hallazgos, aunque en nuestro estudio se validó un instrumento que evalúa la práctica docente en asignaturas clínicas y cuyo coeficiente alfa de Cronbach fue de 0.813.

Las evaluaciones por los alumnos son las que más frecuentemente se han utilizado y siguen utilizándose en evaluación universitaria. Desde la perspectiva del aprendizaje del alumno es como mejor se valora la docencia recibida. El alumno distingue con facilidad una buena o mala actuación docente de un profesor (Muñoz, Ríos y Abalde, 2002). De hecho, Tejedor y García (1996) reconocen que el criterio de referencia de los alumnos no debe de ser el único, pero sin embargo, es el más utilizado.

Por lo anterior, consideramos que, de acuerdo a los resultados mostrados, es un instrumento confiable para identificar áreas de oportunidad en el desempeño docente en asignaturas clínicas, el cual proponemos para su utilización y poder disponer de resultados para la toma de decisiones en relación a la práctica docente en asignaturas clínicas.

Referencias

- BECKMAN, TJ., LEE, MC., MANDREKAR, JN. (2004). A Comparison of Clinical Teaching Evaluations by Resident and Peer Physicians. *Med Teach.*, 26, 321-5.
- BECKMAN, TJ., LEE, MC., ROHREN, CH., PANKRATZ, VS. (2003). Evaluating an Instrument for the Peer Review of Inpatient Teaching. *Med Teach.*, 25, 131-5.
- BITRÁN, M., BELTRÁN, M., RIQUELME, A., PADILLA, O., SÁNCHEZ, I., MORENO, R. (2010). Desarrollo y validación de un instrumento en Español para evaluar el desempeño de docentes clínicos a través de las percepciones de sus estudiantes. *Rev Med Chile*, 138, 685-693.
- CAPURRO, D., RADA, G. (2007). El proceso diagnóstico. *Rev Méd Chile* 135, 534-538.
- COHEN, L., MANION, L. (2002). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- CRUZ, I., CRISPÍN, ML., ÁVILA, H. (2000). "La evaluación formativa: estrategia para promover el cambio y mejorar la docencia". En: RUEDA, M., DÍAZ BARRIGA, F. *Evaluación de la Docencia: perspectivas actuales*. México: Paidós.
- DOMINIC, CH. (2002). Development of the Clinical Learning Environment Inventory: Using the Theoretical Framework of Learning Environment Studies to Assess Nursing Students' Perceptions of the Hospital as a Learning Environment. *Journal of Nursing Education*, 41, 2, 69-75.
- DOWNING, SM. (2003). Validity: on the Meaningful Interpretation of Assessment Data. *Med Educ.*, 37, 830-7.
- GARCÍA, HA., VINIEGRA, VL. (1999). Competencia clínica del médico familiar en hipertensión arterial sistémica. *Rev Invest Clin*, 51, 2, 93-98.
- IRBY, DM., RAKESTRAW, P. (1981). Evaluating Clinical Teaching in Medicine. *J Med Educ.*, 56, 181-6.
- JONES, RG., FROOM, JD. (1994). Faculty and Administration View of Problems in Faculty Evaluations. *Acad Med.*, 69, 476-83.
- LAREDO, F., LIFSHITZ, A. (2001). *Introducción al estudio de la medicina clínica. Un nuevo enfoque*. México: Editorial Prádico.
- LOMBARTS, KM., BUCX, MJ., ARAH, OA. (2009). Development of a System for the Evaluation of the Teaching Qualities of Anesthesiology Faculty. *Anesthesiology*, 111, 709-16.
- LUNA, E., TORQUEMADA, A. (2008). Los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos: balance y perspectivas de su agenda. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Número Especial. Consultado el 27 de abril de 2012, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-lunatorquemada.html>
- LUNA, SE. (2003). *La participación de docentes y estudiantes en la evaluación de la docencia*. UABC. México: Plaza y Valdés.
- MARTÍNEZ, A., LÓPEZ, J., HERRERA, P., OCAMPO, J., PETRA, I., URIBE, G., GARCÍA, MC., MORALES, S. (2008). Modelo de competencias del profesor de medicina. *EDUC MED*, 11, 3, 157-167.
- MARTÍNEZ, A., MORENO, L., PONCE, ER., MARTÍNEZ, FRANCO, AI., URRUTIA, ME. (2011). Evaluación del desempeño docente en salud Pública mediante tres estrategias. *Gaceta Médica de México*, 147, 234-43.
- MUÑOZ, J.M., RÍOS, MP., ABALDE, E. (2002). Evaluación Docente vs. Evaluación de la Calidad. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, 8, 2, 103-134. Consultado el 9 de mayo de 2012 desde: http://www.uv.es/RELIEVE/v8n2/RELIEVEv8n2_4.htm
- OVIEDO, HC., CAMPOS, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV, 4, 572-580.
- TEJEDOR, FJ., GARCÍA, A. (1996). Evaluación institucional en la Universidad. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 6, 101-146.
- VALLE, R., ALAMINOS, I., CONTRERAS, E., SALAS, LE., TOMASINI, P., VARELA, M. (2004). Student Questionnaire to Evaluate Basic Medical Science Teaching (METEQ-B). *Rev Med IMSS*, 42, 5, 405-411.

Anexo**Instrumento de evaluación de la práctica docente en asignaturas clínicas (IEPDCLIN)****Estimado alumno (a):**

El presente cuestionario no es un examen. No hay respuestas correctas o incorrectas. Su opinión es lo

que cuenta. La sinceridad con que extiende su punto de vista es lo que interesa. Es muy importante que no deje enunciados sin responder.

A continuación se le presentan una serie de enunciados que expresan algunas actividades y situaciones que ocurren en relación al proceso educativo en el área clínica o materias prácticas.

Para expresar su opinión cuenta con las siguientes opciones:

1. Nunca
2. Unas veces sí y otras no
3. Siempre

Por favor, marque con una X en las columnas que aparecen en el lado derecho de cada enunciado, lo que usted considere que ocurre en la clase o en relación con la clase.

Núm.	Enunciados	1	2	3
1	En las actividades de enseñanza de esta materia, se incluye la relación directa con pacientes.			
2	Las clases de esta materia son en:			
2.1	• Sala de hospitalización, Urgencias o Consultorio del profesor.			
2.2	• El profesor realiza reuniones en el aula para esclarecer dudas.			
3	• El profesor resalta la importancia de la relación médico paciente.			
4	• En las actividades de aprendizaje frente al paciente, está presente el profesor.			
5	• Una vez realizada la práctica clínica frente al paciente (entrevista clínica, procedimiento, etc.), su profesor le da retroinformación.			
6	• El profesor favorece la discusión grupal en las sesiones de retroinformación.			
7	• Utiliza listas de cotejo para la evaluación de procedimientos y/o habilidades clínicas.			
8	• El profesor fomenta la investigación bibliográfica (en artículos de investigación originales y textos) para esclarecer dudas y/o complementar el tema estudiado.			
9	• Inicia y/o termina la clase puntualmente.			

Educación médica continua y desarrollo de una profesión. La percepción de los actores

JORGE A. FERNÁNDEZ-PÉREZ¹



Resumen

La educación continua es hoy en día central para el desarrollo de cualquier profesión, particularmente de la medicina, en donde el conocimiento científico y tecnológico avanza de manera impresionante. Es evidente que las ciencias médicas han sido precursoras en este tema. Actualmente se conceptualiza la educación médica continua como la que transcurre después de obtener el grado e independiente de nuevos grados, incluye desde luego cursos (de cualquier metodología didáctica: talleres, seminarios, monográficos, de actualización, capacitación), diplomados, congresos, encuentros, sesiones y cualquier otra actividad que no suponga la obtención de un grado académico. A través de este artículo se presentan los resultados de una investigación en torno a la percepción que tienen dos grupos profesionales dentro de la medicina, sobre el tema de la educación médica continua.

Descriptores: Educación médica continua, Profesión médica, Médico cirujano, Médico homeópata, Normatividad.

Continuing Medical Education and the Development of a Profession. The Perception of the Actors

Abstract

Continuing education is now central to the development of any profession, particularly in medicine, where scientific knowledge and technological advances dramatically. It is clear that medical science has been a precursor in this topic. Currently continuing medical education conceptualized as elapsed after obtaining the degree and independent of new degrees, includes courses (from any teaching methodology workshops, seminars, monographs, upgrading courses, training), courses, conferences, meetings , sessions and any other activity which does not obtain a degree. Through this article we present the results of a research on the perception that they have two professional groups in medicine, on the subject of continuing medical education.

Keywords: Continuing Medical Education, Medical Profession, Medical Surgeon, Homeopathic Medical, Regulations.

Recibido: 4 de octubre de 2013
Aceptado: 30 de noviembre de 2013
Declarado sin conflicto de interés

¹ Doctor en Educación. Médico Cirujano y Homeópata. Presidente del Consejo Consultivo Nacional Médico Homeopático, A. C. Profesor Investigador de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. jafp58@prodigy.net.mx

Introducción

La educación continua que inicia propiamente cuando termina la educación formal, surgió después de replantear y poner a discusión la noción tradicional de educación, la cual no había reparado en el desequilibrio progresivo que ocurre entre los conocimientos adquiridos por un alumno dentro de su proceso de formación profesional y aquellos que se van obteniendo como producto del avance de las distintas disciplinas profesionales. El concepto de la educación continua, está sustentado en la Conferencia Mundial de Educación Superior convocada en 1998 por la UNESCO, la cual plantea que la educación a lo largo de la vida como un eje fundamental del sistema educativo, deberá atender las necesidades y oportunidades que se presentan en el marco de las sociedades del conocimiento del nuevo siglo (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1998).

En el caso de la profesión médica, para mantenerse al día de los adelantos que en forma vertiginosa se van produciendo en el mundo, se ha tenido que recurrir a utilizar no sólo aquellas actividades de educación continua impartidas por las instituciones de educación superior, sino también a hacer uso de todos aquellos mecanismos de información que existen actualmente a su alcance, ya sea cursos, diplomados, asistencia a congresos, conferencias y pláticas impartidas por las instituciones, colegios o sociedades de profesionales (División de Ciencias Biológicas y de la Salud, 2003). A través de este artículo se presenta el marco normativo que actualmente regula las actividades de educación médica continua, así como los resultados de una investigación en torno a la percepción que tienen sobre la educación médica continua dos grupos profesionales que conforman la profesión médica mexicana, el del médico cirujano y el del médico homeópata.

Educación médica continua

La medicina, su enseñanza y su práctica son punto de encuentro de muchos caminos (Borrel-Bentz, 2005). Durante el siglo XIX, Sir William Osler (Rivero, 1994) hizo notar la importancia de que el médico renovara en forma continua sus conocimientos; sin embargo, es en la primera década del siglo XX cuando en el contexto educativo se da cabida a la educación continua y a otras opciones, para orientar sus esfuer-

zos en pro de la actualización de los adultos que no contaban con la suficiente preparación para responder a las exigencias del ámbito laboral (Uribe, 1990). La necesidad de aplicar los principios de la educación continua al campo de la medicina, fue iniciada en los Estados Unidos por William Mayo en 1907, así como la de su afiliación a un sistema universitario e hizo que se implementaran fondos y se iniciaran programas específicos en la Universidad de Minnesota, en los Estados Unidos, fundándose en 1915 la primera asociación que protegería los intereses de la educación continua en favor de la comunidad (Fernández, 2012).

La insuficiencia de profesionales para atender las temáticas que día a día se incrementaban en diferentes ámbitos aumenta después de la Primera y Segunda Guerras Mundiales cuando diversas naciones requieren de trabajadores especializados para intervenir en las fórmulas de defensa, de ataque y de la provisión de insumos correspondientes. La ampliación de posibilidades de medios de comunicación promovió la instauración de diversas opciones para formar personal calificado y para actualizar a los que estaban en ejercicio. Con los avances de la ciencia y la tecnología, no tardó mucho en que los conocimientos que poseían aquellos profesionales comenzaran a ser obsoletos. A raíz de la Segunda Guerra Mundial, la extensión de la educación continua fue particularmente rápida y se convirtió pronto en un patrón de referencia mundial.

En México, los primeros trabajos relacionados con el proceso de actualización de los profesionistas se presentan en 1933 en la Universidad Nacional Autónoma de México, al formularse las Primeras Jornadas de Actualización Médica (Fernández, 2012). De acuerdo con Lifshitz (2011), actualmente se conceptualiza la educación médica continua como la que transcurre después de obtener el grado e independiente de nuevos grados, incluye desde luego cursos (de cualquier metodología didáctica: talleres, seminarios, monográficos, de actualización, capacitación), diplomados, congresos, encuentros, sesiones y cualquier otra actividad que no suponga la obtención de un grado académico.

Puede afirmarse que el desarrollo eficiente de la profesión médica lleva implícitamente una condición en la cual el médico debe disponer de conocimientos actualizados, sobre todo en esta época, en la que los avances del conocimiento médico aumentan rápidamente tanto en cantidad como en complejidad. Se parte de la premisa en que una vez que el médico ha

adquirido, incrementado y actualizado sus conocimientos, destrezas y actitudes podrá enfrentar y resolver correctamente los problemas relacionados con el ejercicio de su profesión.

Los participantes en el proceso de educación médica son el médico interesado, el conocimiento por adquirir y el profesor-instructor. Puede haber una amplia gama de participantes en cuanto a la estructura organizativa de los programas de educación continua, los cuales van desde instituciones gubernamentales, hospitales regionales, hospitales o unidades rurales, facultades y escuelas de medicina, instituciones que integran el sistema Nacional de Salud, sociedades científicas de especialidad o de medicina general y hospitales privados. Por su carácter de permanencia y de acuerdo con las diversas etapas por las que se va formando un médico, la educación continua ha implicado tradicionalmente aspectos muy importantes para su desarrollo, como la participación activa de los propios médicos y la colaboración permanente de instituciones de salud, academias, colegios, sociedades y escuelas de medicina.

La educación médica continua tiene tres tareas principales: la vigencia del conocimiento médico obtenido durante la formación en la medida que la ciencia y la tecnología lo facilite; la actualización del profesional en conocimientos, técnicas, metodologías, procesos específicos que le permitan incorporarse a un sistema, norma, método, institución o enfoque; y la inquietud o la necesidad permanente del sujeto para poder saber más o mejor de su propia profesión. Asimismo, para que la educación médica tenga una repercusión adecuada y cumpla con los objetivos propuestos, es necesario que tenga efectos positivos en el ejercicio profesional y que sea reconocida. Este reconocimiento puede darse a través de dos orientaciones, la acreditación y la certificación; la primera tiene que ver con el reconocimiento de una institución o sociedad que sustente un esfuerzo específico de educación médica continua en un periodo determinado, y la segunda se relaciona con el médico directamente y con el tipo de actividad y con el esfuerzo o complejidad que de él se derive. En este sentido, sólo se alcanzarán los objetivos si sus distintas modalidades se apoyan en las siguientes premisas:

- La educación continua forma parte de la responsabilidad profesional de cada médico.
- Los programas deben diseñarse para satisfacer las necesidades educativas de quien los ha de tomar.

- La evaluación de la calidad de la atención de los pacientes es el medio más valioso para identificar las necesidades antes mencionadas.
- Los programas deben realizarse en los propios centros donde son atendidos los pacientes, y por lo tanto, donde se encuentran los problemas que ameritan solución.

En 1986, la Asociación Mexicana de Facultades y Escuelas de Medicina (AMFEM) planteó una autoevaluación de las escuelas y facultades de medicina con base en un documento guía propuesto por la Organización Panamericana de la Salud, siendo el primer proceso de planeación estratégica en materia de educación continua. Bajo los auspicios de la misma AMFEM, nace en 1987 el proyecto *Educación Continua de las Américas* (AMFEM, 2000), cuyo objetivo fue estimular y apoyar a los países latinoamericanos para analizar la situación de la educación médica e identificar acciones que a corto y mediano plazo fueran impulsadas por mecanismos de cooperación internacional. A partir de lo anterior, la AMFEM estableció diez objetivos estratégicos para promover y consolidar la calidad de la enseñanza continua de las distintas escuelas y facultades de medicina del país (Castillo, 1992), siendo estos:

1. Definir el perfil del médico que ejercerá en México en el principio del siglo XXI, difundirlo e incorporarlo en planes y programas de las escuelas de medicina.
2. Establecer un Centro Nacional de Información sobre Educación Médica en México.
3. Desarrollar un programa de investigación educativa sobre la medicina en México.
4. Editar una revista con el propósito de difundir la información que sobre educación médica se genere en el mundo.
5. Establecer un centro de intercambio académico.
6. Establecer los contactos internacionales y nacionales que proporcionen el soporte académico a los programas de la asociación.
7. Proponer un programa nacional de certificación de profesores que tengan validez en las instituciones afiliadas.
8. Proponer políticas para la educación en salud a través de la participación en la comisión interinstitucional para la formación de recursos humanos para la salud.
9. Coordinar el desarrollo de un programa nacional de educación continua donde se involucren las escuelas de medicina con sus egresados.

10. Promover la capacitación pedagógica de todos los que participan en la formación de médicos.

En este contexto, las facultades y escuelas de medicina son imprescindibles, pues se considera que en ellas se encuentran los mejores recursos para desarrollar programas de educación médica continua. Los miembros de las academias o colegios de profesores constituyen el núcleo en donde se sustentan los grandes ideales de la medicina. Por otra parte, las instituciones de atención médica, también se han convertido en un eje de necesidad y sustento para este tipo de programas, puesto que son estos ámbitos los que pueden proveer y facilitar la capacitación y el entrenamiento directamente en el ejercicio profesional, ya que el empleo de campos clínicos reales constituye un privilegio en la formación, actualización y capacitación de los recursos médicos. Es importante señalar que cada una de las actividades que todo médico realiza dentro de la educación continua, tienen un objetivo fundamental, la actualización profesional, y no habilitan o autorizan para llevar a cabo actividades profesionales que no estén autorizadas a través de una cédula profesional.

De acuerdo con la Coordinación de Educación Continua de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México, creada en 1981, las actividades académicas que puede realizar todo médico para su actualización y que son consideradas como educación médica son (Dirección de Educación Continua, 2009):

I. Conferencia. Exposición oral que desarrolla un experto en un tema. Su propósito suele dirigirse a la transmisión de conocimientos o exposición de experiencias. Normalmente, la audiencia se dedica a escuchar el relato del orador, conferenciante o ponente. En algunos casos, puede tornarse la plática con sesión de preguntas y respuestas entre asistentes y expositor. La intención es contribuir a la actualización de conocimientos. El documento legal que se expide es una constancia de asistencia, la cual no autoriza para el ejercicio de alguna profesión.

II. Seminario. Experiencia enfocada a propiciar el aprendizaje de un grupo a partir de su propia interacción sobre temas selectos. Los participantes aportan al seminario sus conocimientos y experiencias en el tópico. La mecánica consiste en el estudio previo e individual del material específico para su deliberación coordinada por un moderador. Uno de los prin-

cipales propósitos es producir un documento, resultado de las reflexiones de los participantes. También tiene la intención de contribuir a la actualización de conocimientos y la constancia emitida tampoco autoriza para la práctica de una profesión.

III. Curso. Su propósito es la adquisición de conocimientos nuevos o la actualización de los ya existentes en una temática específica, bajo la conducción de un experto y con la combinación de técnicas didácticas de trabajo individual y grupal. La duración de estos cursos varía de acuerdo con los objetivos y el contenido, además de que la constancia que se otorga no es un documento que autoriza para la práctica de una profesión.

IV. Taller. La finalidad de esta experiencia es el desarrollo de habilidades a partir de la realización de ejercicios que dan lugar al acercamiento vivencial con las competencias respectivas. Las tareas son propuestas por el especialista que orienta y acompaña a los participantes, asesorándolos durante el proceso.

V. Diplomado. Es el acto académico cuyo propósito es actualizar y profundizar los conocimientos, y desarrollar o mejorar las habilidades, capacidades y destrezas de profesionistas, investigadores, profesores, técnicos e integrantes de la sociedad, con rigor académico y metodológico, y con procedimientos de operaciones diferentes a los estudios técnicos, profesionales y de posgrado. La duración mínima de un diplomado es de 120 horas o el equivalente a 15 créditos; la duración máxima se determina por la naturaleza del conocimiento y de las habilidades que se busca desarrollar, sin embargo, se recomienda que no excedan de más de 260 horas. El documento legal que se otorga al finalizar, es un diploma, el cual no facilita para el ejercicio profesional.

Educación médica continua. Aspectos normativos¹

Actualmente la educación médica continua está normada por el Subcomité de Educación Médica Continua, instancia creada por acuerdo tomado durante la XV Reunión Ordinaria del Comité Normativo Nacional de Medicina General que tuvo lugar el lunes 28 de julio del año 2003, en su sede de la Academia Nacional de Medicina, con la finalidad de evaluar las actividades de educación médica continua destinadas al médico general. Está integrado por 5 miembros titulares y 5 miembros suplentes, representan-

tes de instituciones como la Asociación Mexicana de Facultades y Escuelas de Medicina, la Academia Nacional de Medicina de México, la Academia Mexicana de Cirugía y el Consejo Nacional de Certificación en Medicina General. La coordinación está a cargo de un titular de la Asociación Mexicana de Facultades y Escuelas de Medicina y la coordinación de la oficina es responsabilidad del titular de la Academia Nacional de Medicina de México.

De acuerdo con este organismo, la Educación Médica Continua para el médico general es un proceso conformado por el conjunto de actividades de enseñanza/aprendizaje orientado a actualizar y profundizar los conocimientos, valores, actitudes, habilidades y destrezas requeridas para atender los problemas de salud de los pacientes y de la población a su cargo en el primer nivel de atención (Subcomité de Educación Médica Continua, 2012). Considera, además, que la educación médica continua debe ser iniciada por el médico general, al término de la licenciatura y proseguir sin interrupción durante su vida profesional, teniendo como finalidad la constante renovación del conocimiento en el ámbito de la salud.

Un aspecto central para el desarrollo de la educación médica continua, lo representa el lugar en que se imparte y sobre todo quiénes son los encargados de proporcionarla. Para ello, el Subcomité de Educación Médica Continua ha establecido que son Centros de Educación Médica Continua para el Médico General:

- Las instituciones de educación superior con certificación vigente, así como colegios, sociedades y agrupaciones médicas que acrediten ante CONAMEGE contar con los recursos humanos y materiales requeridos para tal fin.
- Las unidades de atención de la salud o investigación, que dispongan de los recursos humanos y materiales apropiados, y se interesen por contribuir a la superación profesional del médico general, las sedes del Programa Nacional de Actualización y Desarrollo Académico para el Médico General (PRONADAMEG), así como las sedes de los cursos de actualización para médicos generales de la Academia Mexicana de Cirugía.

En cuanto a quienes pueden impartir actividades de educación médica continua, el Subcomité de Educación Médica Continua establece que son médicos y otros profesionales en ciencias de la salud que cuenten con experiencia docente y, en su caso, estén certificados por el consejo correspondiente. Su activi-

dad será de carácter específico, tendrá lugar por tiempo determinado y por consiguiente no generará relación laboral permanente. Para ello, el profesor debe acreditar su formación, experiencia, conocimientos y capacidad docente. Los profesores tendrán las siguientes categorías:

- a) Profesor titular. Su responsabilidad es organizar y conducir el curso o actividad correspondiente.
- b) Profesor adjunto. Apoya al profesor titular en el desarrollo del curso o actividad y lo sustituye en caso necesario.
- c) Profesor asociado. Colaborará con el profesor titular y/o el profesor adjunto en las actividades específicas que le correspondan.

Por otra parte, el Subcomité de Educación Médica Continua ha determinado que son alumnos de educación médica continua, los médicos generales inscritos en alguna actividad educativa evaluada por CONAMEGE, durante el tiempo que dure dicha actividad. Los médicos generales que se inscriban a cursos u otras actividades de educación médica continua, deberán presentar copias de título, cédula profesional y comprobante de haber cubierto los derechos correspondientes.

Para el registro de centros y actividades de educación médica continua, las instituciones de educación superior, los colegios, sociedades y agrupaciones médicas, así como las instituciones de salud que desarrollen programas y actividades de educación, deberán enviar sus propuestas, signadas por la autoridad correspondiente, a la Oficina del Subcomité de Educación Médica Continua o bien a CONAMEGE. Los patrocinadores de programas y actividades de educación médica continua que deseen ser evaluados, deberán enviar su solicitud que incluirá: propósito, programa y aval del centro de educación médica con el que colaboran. Para ser reconocido como centro de educación para médicos generales, el organismo aspirante deberá:

- a) Registrar su programa anual.
- b) Demostrar su capacidad para organizar, ejecutar, supervisar y evaluar sus actividades educativas.
- c) Contar con los recursos académicos y administrativos necesarios.
- d) Elaborar un programa, preferentemente anual, que incluirá:
 1. Justificación, motivos y propósitos de las actividades a realizar.
 2. Objetivos del programa de educación médica propuesto.

3. Recursos humanos docentes y administrativos, así como físicos y financieros de que dispongan al efecto.
 4. Procedimientos y métodos de evaluación del programa.
- e) Para emitir un Dictamen de Centro de Educación Médica Continua, una vez satisfechos los requisitos, CONAMEGE solicitará la opinión del Subcomité de Educación Médica Continua y, si así lo juzga conveniente, realizará las visitas de evaluación a la instancia solicitante.
- f) Analizará la documentación y la visita de evaluación si así procede. El Subcomité de Educación Médica Continua someterá a CONAMEGE al dictamen correspondiente, que podrá ser: favorable, desfavorable y por excepción de aceptación condicionada.
- g) Las instancias a las que se les retire el registro podrán volver a solicitarla transcurrido un año.
- h) Teniendo en cuenta el dictamen del Subcomité de Educación Médica Continua, se cancelará temporal o definitivamente, el registro del Centro de Educación Médica si no cumple los compromisos contraídos, particularmente cuando:
1. Modifiquen o alteren los requisitos establecidos.
 2. Decaiga la calidad académica de sus actividades.
 3. Hagan uso indebido del registro otorgado, del logotipo y/o imagotipo de las instituciones que avalan sus programas y actividades o infrinjan las normas de ética o bioética a que deben sujetarse.

Para la organización y realización de cursos y actividades de educación médica continua, el centro de educación médica continua deberá presentar un calendario, preferentemente anual, de las actividades programadas, a más tardar en el último día de labores de marzo y agosto. Las solicitudes y documentación correspondiente deberán presentarse en papel membretado de la institución correspondiente y especificarán:

- a) Justificación.
- b) Objetivos.
- c) Contenidos, expresando conocimientos, valores, actividades y habilidades.
- d) Requisitos que deben cubrir los médicos generales.
- e) Los procedimientos de evaluación.

Una vez aprobado el curso de actividades de educación médica continua, se otorgará el número de re-

gistro correspondiente, mismo que figurará en todo documento o firma publicitaria. CONAMEGE tiene la facultad de difundirla por los medios que juzgue pertinentes. En cuanto a los créditos o puntuaciones de cada actividad académica se computarán conforme a lo establecido por CONAMEGE. Las actividades educativas no formales tendrán los puntos que al efecto se consideren pertinentes. La evaluación de los cursos y demás actividades de educación médica continua, se hará por pares, entendiendo como tales, tanto a los especialistas en la materia de que se trate, como a médicos generales. La calificación de las actividades de educación médica continua contempla los siguientes rubros:

1. Actividades asistenciales (50% del puntaje total).
2. Actividades de educación médica (40% del puntaje total).
3. Actividades docentes.
4. Actividades administrativas.
5. Actividades de investigación.
6. Publicaciones.
7. Otros.

Se requiere que el candidato cubra, cuando menos la puntuación mínima de actividades asistenciales y de actividades de educación médica. Las actividades asistenciales se refieren a la práctica clínica y se calificarán de la siguiente manera:

1. Actividades asistenciales en el sector público exclusivamente, con horario completo: treinta puntos por año.
2. Actividades asistenciales en el ámbito privado exclusivamente: veinticinco puntos por año.
3. Actividades asistenciales en el ámbito mixto: treinta y cinco puntos por año.

Las actividades docentes se refieren a la actividad de enseñanza aprendizaje que realiza el aspirante en el papel de profesor, en el nivel profesional, en la educación médica continua o en el posgrado. Se excluyen expresamente actividades docentes a población abierta o en otras áreas o niveles diferentes a los ya especificados. Estas actividades se califican de la siguiente forma:

1. Nombramiento de profesor titular de pre y posgrado: treinta puntos por año.
2. Nombramiento de profesor adjunto de pre y posgrado: veinte puntos por año.
3. Nombramiento de profesor asociado, invitado o conferencista de pre y posgrado: Dos puntos por hora, con un máximo de treinta puntos por año.

4. Nombramiento de profesor titular de cursos de educación médica continua:
Menos de 20 horas: 7 puntos.
Entre 21 y 50 horas: 11 puntos.
51 horas o más: 15 puntos.
5. Profesor adjunto de actividades de educación médica continua:
Menos de 20 horas: 5 puntos.
Entre 21 y 50 horas: 7 puntos.
51 horas o más: 9 puntos.
6. Profesor invitado; profesor asociado, conferencista, en actividades de educación médica continua: dos puntos por hora.

Las actividades de educación médica formal se refieren a los estudios relacionados con la medicina; que realizó el aspirante durante el periodo evaluado; maestría y/o doctorado. Deberá presentar los siguientes documentos probatorios:

1. Maestría y/o doctorado: Grado expedido por una institución de educación superior.
2. Las actividades profesionales no relacionadas a la Medicina, no tendrán valor curricular.

Las actividades de educación médica formal tendrán los siguientes puntajes: maestría, 150 puntos y doctorado, 200 puntos.

Por otra parte, se consideran actividades administrativas todo tipo de prácticas relacionadas con la administración médica, que no impliquen a la relación médico-paciente, y se calificarán con veinte puntos por año. Las actividades de investigación se calificarán en el rubro de publicaciones. Las publicaciones se calificarán de acuerdo al siguiente criterio:

- Autor o coautor de libro: 100 puntos c/u.
- Editor o coeditor de libro que corresponde al esfuerzo de un grupo de trabajo: 50 puntos c/u.
- Capítulos en libros.
Primer autor: 20 puntos c/u.
Coautor: 10 puntos c/u.
- Trabajo in extenso (en revistas con índices internacionales).
Primer autor: 25 puntos.
Segundo y último autor: 10 puntos (si es el promotor del grupo).
Lugares intermedios: 5 puntos.
- Trabajo in extenso (en revistas con índices nacionales).
Primer autor: 20 puntos.
Segundo y último autor: 10 puntos (si es el promotor del grupo).

Lugares intermedios: 5 puntos.

- Citas registradas en el Sc. Cit. Index: 5 puntos c/u (no se consideran citas o autocitas de un mismo grupo de trabajo académico).
- Citas no registradas en el Sc. Cit. Index: 3 puntos c/u.
- Cartas a la redacción (en revistas indexadas): 2 puntos c/u.
- Cartas a la redacción (en revistas no indexadas): 1 punto c/u.

Es importante mencionar que la norma para la puntuación de las actividades de educación médica continua de la certificación establece que para los propósitos de su calificación las actividades de educación médica continua se clasificarán como:

1. Actividades de educación médica continua sincrónicas, es cuando el emisor de la información, transmite al mismo tiempo en que el receptor la capta.
2. Actividades de educación médica continua asincrónicas, es cuando el emisor transmite la información en un tiempo y el receptor la recibe en otro tiempo.

Asimismo, las actividades de educación médica continua sincrónicas tendrán las siguientes modalidades:

1. Sesiones académicas: Serán aquellas actividades programadas de manera habitual o extraordinaria, como parte básica de las actividades de una agrupación médica o de una institución, con duración mínima de una hora y en las cuales se aborda un tema de forma específica y con diferentes modalidades: (mesas redondas, simposio, etc.).
2. Cursos: Se caracterizan por tener un tema central, el cual se desarrolla en diverso grado de profundidad, con una duración mínima de diez horas, con programa, objetivos y perfiles definidos, con requisitos de asistencia, permanencia y rendimiento académico. Los que no cumplan con estos requisitos se calificarán como sesiones académicas.
3. Talleres: Son actividades caracterizadas por la revisión de un aspecto específico del conocimiento, para adiestrar o capacitar en la aplicación de técnicas o procedimientos. Su duración es variable.
4. Congresos: Son actividades académicas periódicas en las que se actualizan de manera general diversos temas médicos. Su duración es variable.
5. Seminarios: Estas actividades se caracterizan por procesos de discusión entre todos los participantes, en los cuales se tratan problemas concretos,

- con el propósito de buscar alternativas o soluciones. Su duración es variable.
6. Diplomados: Son actividades estructuradas en módulos o áreas, con duración mayor de ciento sesenta horas. Su propósito es: abordar, profundizar o actualizar áreas específicas del conocimiento. Deben contar con requisitos de asistencia, permanencia y rendimiento académico. Deben ser avalados por una institución de educación superior.

Por otra parte, las actividades de educación médica continua sincrónicas se calificarán de la siguiente manera:

1. El número total de horas efectivas de educación médica continua constituirá la puntuación base.
2. Las sesiones académicas se calificarán con un punto por cada dos horas, aceptándose un máximo de diez puntos por año.
3. Los congresos se calificarán con tres puntos por día con un máximo de veinte puntos por año.
4. Los talleres y seminarios se calificarán con un punto por hora.
5. Los diplomados y cursos de calificarán con un punto por hora.

En cuanto a las actividades de educación médica continua asincrónicas se consideran:

1. Cursos monográficos de una sola entrega: Tienen la característica de ser un texto o un producto de audio o audiovisual, con un tema o materia central, de diversa extensión y profundidad, que se entrega en una sola ocasión y en él van todos los contenidos del curso.
2. Cursos monográficos fasciculados: Semejante a los anteriores, sólo que las entregas de los contenidos son parciales y deberán complementar paulatinamente todos los contenidos del curso.
3. Textos de actualización médica: Son contenidos que pueden venir en textos de diversa extensión y profundidad, o bien a través de medios audiovisuales (cintas de audio, audiovisuales o discos compactos), con una orientación fundamentalmente clínica, las más de las veces aborda en forma monográfica y expuesta por expertos en la materia.
4. Cursos por medios electrónicos: Se refiere a la exposición de temas monográficos, que pueden ser de una sesión, secuenciales, e incluso con los contenidos y estructura necesarios para cumplir los requisitos de diplomado. Pueden ser en vivo e interactivos, o bien, grabados. La transmisión podrá ser por cualquier medio electrónico.

5. Otros: En esta categoría se clasificarán las actividades de educación médica continua asincrónicas, no contempladas en las definiciones previas.

Las actividades de educación médica continua se evaluarán mediante la emisión de los siguientes documentos:

- a) Constancia de cumplimiento satisfactorio que precise el tipo de actividad, el número de horas, el profesorado, las instalaciones, el equipo y los recursos asignados.
- b) El documento que acredite haber cumplido satisfactoriamente los objetivos del curso, deberá estar signado por el director del centro de educación médica continua, el coordinador del curso o actividad realizada y el profesor titular. Incluirá el número de horas del mismo y al reverso se anotará número de registro, fojas y libro. Toda constancia o certificado emitida por el centro, deberá requisitarse mediante:
 1. Nombre del alumno.
 2. Denominación del curso o actividad.
 3. Tipo y clase de la misma.
 4. Duración de horas y en su caso, número de puntos correspondientes.
 5. La institución responsable del mismo.
 6. Al reverso se anotará número de registro, fojas y libro.

Con fundamento en lo expuesto en los apartados anteriores, se llevó a cabo una investigación que permitiera conocer la percepción que sobre el tema educación médica continua, tienen los integrantes de dos grupos profesionales dentro del ámbito de la medicina mexicana, el de los médicos cirujanos y el de los médicos homeópatas.

Método

La investigación consiste en un estudio desde la perspectiva de la sociología de las profesiones, en donde se incorpora la reflexión de los teóricos de las profesiones con la percepción de los actores integrantes de grupos profesionales médicos, y en el que se privilegian las dimensiones sociales del problema. Este trabajo es un estudio de caso, a partir de lo cual no se pretende generalizar las conclusiones obtenidas. El estudio se llevó a cabo en dos etapas, una documental y otra de carácter empírico.

En la primera de ellas se realizó una búsqueda de los sustentos teóricos que permitieran conocer cómo

se ha conformado el campo de la educación continua y de la educación médica continua desde ambas perspectivas. La segunda etapa fue el trabajo de campo, en donde la base empírica del estudio fue una guía de entrevista la cual se aplicó a un grupo de quince médicos homeópatas y otro de trece médicos cirujanos, que reunieron ciertas características que les permiten tener reconocimiento profesional, académico, gremial y social importante, los que fueron elegidos por sus conocimientos y experiencia en relación con el gremio médico. La información por parte de los actores, se obtuvo mediante entrevista a profundidad, las que se registraron por medio de grabación y se transcribieron textualmente para proceder a su codificación.

Se consideró que para la obtención de la información para este proyecto, las personas seleccionadas debían cubrir requisitos tales como ser médico (homeópata o cirujano), ejercer la profesión médica (en forma privada o institucional), tener más de diez años de antigüedad en el ejercicio profesional, poseer reconocimiento profesional, académico, gremial y social, y ser o haber sido docente en alguna escuela o facultad de medicina. Estas condiciones los definen como informantes de calidad (Díaz Barriga, 1995). Para la obtención de la información, se realizaron veintiocho entrevistas, correspondiendo quince a médicos cirujanos homeópatas y trece a médicos cirujanos.

Con respecto a los médicos homeópatas, todos están titulados, diez por la Escuela Nacional de Medicina y Homeopatía, dos por la Escuela Libre de Homeopatía, y uno por cada una de las siguientes instituciones: la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la Universidad de Guadalajara y la Universidad Autónoma Metropolitana. En cuanto a los años de ejercicio profesional de este grupo, varían de los catorce hasta cincuenta y siete años de práctica, siendo el promedio veintiocho años de práctica profesional; once han realizado estudios de posgrado, de los cuales dos tienen especialidad con reconocimiento universitario; cinco ocupan algún cargo directivo en escuelas o facultades de medicina o en hospitales del sector salud; cinco son representantes de grupos médicos; todos pertenecen a grupos médicos; diez son docentes; y cinco realizan actividades de investigación en salud.

Por su parte, en el grupo de médicos cirujanos, todos son médicos titulados, ocho por la Facultad de Medicina de la UNAM, dos por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, y uno por cada una de las

siguientes Universidades: Autónoma de Guadalajara, Autónoma de Nuevo León y Escuela Médico Militar, teniendo un promedio de treinta y ocho años de ejercicio profesional, su rango varía de los veintitrés a los cincuenta años. Cinco de ellos han ocupado cargos políticos dentro del sector salud; todos han realizado estudios de posgrado; seis ocupan cargos directivos en alguna escuela o facultad médica o en algún hospital del sector salud; dos son representantes de grupos médicos; todos pertenecen a grupos médicos; todos realizan o han realizado actividades docentes, y seis de ellos realizan actualmente actividades de investigación en salud.

Una vez aplicadas las entrevistas, se realizó la transcripción de las mismas, constituyendo esto el referente empírico bajo el cual se llevó a cabo el análisis e interpretación de la información con ayuda del programa de cómputo especializado en análisis de textos Hyper research.

Resultados

Sobre los médicos cirujanos

En cuanto a las percepciones de este grupo profesional, las respuestas posibilitaron la integración de seis grupos, en donde se observa que en forma mayoritaria se hizo referencia a los beneficios que brindan los programas de educación continua en el campo de la medicina. En forma intermedia se identificó un segundo grupo de respuestas que señalan algunas características de estos programas. Los restantes grupos de respuestas, en forma minoritaria expresaron algunas opiniones sobre las tendencias que sigue la educación médica continua, así como ciertas dificultades que han tenido para incorporarse a estas actividades. Se encontraron además, algunas percepciones que fueron asociadas con el hecho de que la educación continua forma parte de la cultura propia de la profesión médica. Un último sector de respuestas se orientó a comentar sobre los requisitos de ingreso a los diferentes programas dentro del gremio médico.

Con relación a los beneficios, algunas respuestas están orientadas a señalar como principal ventaja la capacitación y actualización de dentro de la profesión, a través de la asistencia a diferentes eventos académicos, ya sea cursos, congresos, seminarios o simposios. Para ellos, es de gran importancia la actualización permanente de los médicos, ya que esto les permite estar al día en cuanto a conocimientos médicos, así como retroalimentarse en forma constante:

(MC2) "...la actualización permanente son muy importantes... estos cursos de actualización que duran como usted sabe cuatro semestres los médicos vienen todos los miércoles de 3 a 8 y la idea que yo tengo es que ellos dicen que les han sido muy útiles... las personas que dan esos cursos están obligadas a darles conocimientos básicos actualizados sin llegar a la especialidad... las asociaciones profesionales que no son consejos, casi todas están orientadas a efectuar actividades académicas, que son muy buenas porque eso le permite a los especialistas, a los asociados estar razonablemente actualizados... Nosotros diariamente tenemos actividades académicas dentro de nuestra institución y son los residentes y los internos, los jefes, los que participamos dándoles clases y los residentes, ellos a su vez preparando sesiones videográficas y todo. Esa salsa, es la salsa que nos ha hecho mantenernos razonablemente actualizados, eso y una biblioteca, una biblioteca pequeña pero siempre tiene revistas actualizadas, es lo que estamos haciendo. Eso es lo que nos permite mantenernos actualizados... es retroalimentarse, si usted va, aprende, luego usted participa activamente y da y luego recibe y está en esos lados... es una condición permanente en el médico, el estar razonablemente actualizado...".

Asimismo, se identifican otras opiniones que consideran que para poder obtener estos beneficios, es de gran relevancia la pertenencia a grupos médicos, ya sea colegios o asociaciones, ya que invariablemente éstos dentro de sus funciones promueven el desarrollo de programas estructurados de actividades académicas de educación continua. En sentido contrario, se encontraron respuestas que indican que el único requisito para poder ingresar a los eventos de educación médica es el interés de superación y actualización:

(MC2) "...La labor que está haciendo por ejemplo la Academia Nacional de Medicina en todo el país, de estar dando cursos de actualización a todos los médicos generales es muy buena... la mayoría de estas agrupaciones está orientada al desarrollo de actividades académicas...".

Existen otros comentarios en el sentido de si bien hoy en día la existencia de programas de educación médica continua en el ámbito privado ha crecido enormemente y ofrece la oportunidad de aprender cosas nuevas, además de poder estar al alcance de

todos los médicos, es necesario cuidar que estas no favorezcan intereses de grupos:

(MC5) "...la propia educación continua tiene las oportunidades de aprendizaje, de hecho las oportunidades de aprendizaje a nivel de la medicina privada no son pocas, lo que pasa es que está manipuladas, están orientadas a favorecer intereses comerciales y si uno no tiene criterio para discernir lo comercial de lo científico, que cada vez es más difícil, eh pues si puede caer en eso...".

Debe señalarse, que se identificó una percepción generalizada en el sentido de manifestar que el sector mayormente beneficiado con la actualización de los médicos a través de estos pacientes son sus pacientes, a quienes pueden brindarles un mejor servicio profesional:

(MC10) "...Si usted está constantemente renovando sus conocimientos, eso le permitirá ofrecer a sus pacientes un cuidado de un nivel aceptable...".

En cuanto a las características de los programas de educación continua, las respuestas coinciden en señalar la existencia de una gran cantidad de eventos académicos organizados por agrupaciones como sociedades médicas, asociaciones, colegios, los cuales permiten que estos profesionistas desarrollen actividades que les permiten actualizarse cotidianamente. Señalan que algunas de estas agrupaciones han logrado publicar boletines o revistas, lo que les ayuda a conocer sobre los avances de investigación en las diferentes disciplinas médicas:

(MC6) "...las sociedades médicas llevan a cabo eventos muy competitivos desde el punto de vista de tecnologías modernas en el diagnóstico, en el tratamiento, en investigación, en muchos aspectos, por eso es que el médico tiene que estar obligado a estar pegado a una sociedad médica... Las sociedades médicas ofrecen treinta o cuarenta actividades de educación médica y congresos y cursos internacionales...".

En las tendencias que siguen estos programas, se distingue en primera instancia, la idea de superación académica de los médicos, y en segunda, poder hacer accesible la gran cantidad de conocimientos que se generan hoy en día en el campo de la medicina:

(MC12) "...Lo que persiguen más estas asociaciones es el poder estar constantemente en superación académica... Los colegios desarrollan actividades anuales, como un congreso anual, actividad-

des académicas esporádicas a lo largo del año con pláticas de expertos, y las asociaciones, que se fundan precisamente con miembros que están permanentemente en la actualización médica... en lo particular, asisto con regularidad, a los que se llevan a cabo en el resto de las asociaciones médicas del estado que nos invitan, y que no interfieren con el horario de los otros eventos que yo considero básicos...".

Otras respuestas se orientan a señalar que a través de estos programas se busca darle a quien asiste a estos eventos, las habilidades que requieren los médicos dentro de su ejercicio profesional y que están relacionados con las transformaciones de la medicina moderna:

(MC4) "...las características de la educación médica ahora han cambiado o deben cambiar hasta centrarse fundamentalmente en el alumno, para darle habilidades para que siga aprendiendo permanentemente y fortaleza su ejercicio profesional...".

Por otra parte, se encontraron muy pocas percepciones que indican que la educación médica continua se ha ido incorporando como una característica propia de la profesión, la cual se va incorporando desde el proceso de formación profesional. Sin embargo, cabe destacar que se hace referencia a que dentro del contexto de la medicina general es necesario fomentar dentro de los médicos generales y aún dentro de los especialistas una participación más activa dentro de la educación médica continua:

(MC1) "...Se va haciendo hábito... Para mí es como una doctrina la educación médica continua... cuesta trabajo que los médicos escriban, hay muchos médicos que tienen formación pero no la aplican, yo no sé porque, la verdad no sé porque, tienen posgrados y todo, y yo esperaría que ellos escribieran constantemente produciendo y no lo hacen...".

En cuanto a posibles problemas para poder asistir a eventos que les permitan actualizarse, señalan que en ocasiones la única dificultad que enfrentan, está relacionada con la carga de trabajo dentro de su ejercicio profesional:

(MC9) "...La imposibilidad de asistir a cursos y congresos muchas veces se ve en el vértigo de la demanda profesional creciente, ya que esto no le permite al médico mucho tiempo de asomarse a

otras cuestiones, pero ahora va a tener que hacer un esfuerzo porque si no a lo mejor a los cinco años no lo recertifican...".

Sobre los médicos homeópatas

Las respuestas de este grupo profesional permitieron la conformación de seis grupos, en donde el mayor número de opiniones fue enfocado a comentar sobre los beneficios que ofrece la educación médica continua, sus tendencias y la forma como están estructurados los programas. En forma minoritaria, se aprecian respuestas en torno a la falta de interés sobre este tema, las dificultades que enfrentan estos profesionistas para desarrollarse dentro de programas de educación médica y algunas valoraciones sobre los programas que se ofrecen en el ámbito médico.

En cuanto al grupo de respuestas que señalan que a través de la educación continua se obtienen ciertos beneficios, existen opiniones que señalan que todas las profesiones requieren de estar actualizados en forma permanente, ya que es a través de esto que el profesionista puede ofrecer un mejor servicio a sus clientes, en este caso a sus pacientes. Señalan además que una de las profesiones que más requieren de la actualización es la medicina. Para ello, consideran que una forma de obtener el beneficio de la actualización es siendo miembro activo de agrupaciones médicas, ya que se puede asistir permanentemente a congresos, diplomados y cursos:

(MCH2) "...De manera personal me he dedicado también a la superación, en ese sentido he asistido a congresos, he asistido a conferencias, a diplomados en el área médica... Todo va enfocado a la actualización, yo digo que la mayoría de las personas que pertenecemos a alguna asociación, es con la intención de mantenernos actualizados y sobre todo aquellos que ya somos tan viejitos en alguna profesión pues sí es necesario estar actualizados, y a través de una asociación hay mayores facilidades de esa actualización...".

Existen opiniones adicionales que fortalecen la importancia de estarse actualizando constantemente:

(MCH4) "...el médico tiene que estar constantemente capacitándose y asistiendo a cursos y leyendo y pensando en ir incrementando esa posibilidad y hacer una medicina mucho más favorable al paciente... a donde hay eventos pues si puedo ir yo voy y presento generalmente trabajo...".

Señalan que un beneficio más, es el progreso que el profesionista adquiere con los conocimientos nuevos en el campo médico, ya sea para su ejercicio o en el manejo de nuevas terapéuticas, lo que le representa poder tener éxito profesional. Además, se menciona la importancia de la educación continua como una forma de actualización, sobre todo ahora que se ha incorporado a la profesión el tema de la certificación profesional:

(MCH6) "...el que no camina se queda parado y entonces se queda atrás, y el médico necesita caminar y actualizarse y progresar... a mí me parece muy importante porque nos hace estudiar... sesionar cada determinado número de meses o semanas, presentar trabajos de... pues al nivel que puede presentarse de experiencia clínica, de conocimiento de un medicamento, de algún caso interesante, cosas de ese tipo que de todas maneras permite que uno oiga y se entere y conozca y por lo menos estudie algo más, y eso ya es positivo... Antes no existía definitivamente, pero en la actualidad con la certificación con la copia de allá de los del otro lado del río Bravo, pues han estado desarrollándose ya ese tipo de programas...".

También existen comentarios en el sentido de que la participación a eventos académicos permite a los médicos presentar trabajos de investigación o conocer investigaciones que colegas estén realizando:

(MCH8) "...No yo creo que es un beneficio, porque de repente como que nos quedamos estacionados, yo soy médico homeópata, yo lo sé todo, a mí nadie me puede enseñar nada y eso no es cierto... El hecho de participar en congresos, de hacer investigación, de referirnos al trabajo de abrir criterios el realmente buscar respuestas útiles, prácticas, pues yo creo que es complejo, sin embargo nos permite ir viendo cuáles son nuestras fallas y cuando vemos las fallas nos permite corregirlas y eso pues da aprendizaje siempre...".

Un segundo grupo importante de opiniones se orientó a comentar sobre las tendencias temáticas que se abordan en los eventos académicos a los cuales asisten los miembros de este grupo profesional. Con relación a este tema, las respuestas señalan dos orientaciones en torno a la educación médica continua. Por un lado, hay quienes piensan que para estar actualizado se requiere asistir periódicamente a cursos de medicina general y de medicina especializada:

(MCH5) "...Considero que para estar actualizado

es importante acudir a las sesiones de los colegios o de las asociaciones médicas, que unas veces son académicas y otras veces son culturales. En algunas de las sociedades médicas me han hecho favor de recibirme a sabiendas de que soy homeópata...".

Así también se encontraron opiniones en el sentido de que el médico cirujano homeópata puede actualizarse en medicina general, ya que no existe obstáculo alguno para ello. Manifiestan que es en el ámbito de las especialidades en donde es difícil asistir a los programas de educación continua:

(MCH11) "...tú como médico homeópata vas a cualquier evento donde diga medicina interna para el médico general, te lo da el Centro Médico Nacional, la UNAM, quien sea, o Educación Médica Continua para médicos generales, y tú no tienes ningún impedimento por ser homeópata... La cosa cambia un poquito si eres especialista y te quieras meter o codear en un foro de especialistas, siendo homeópata y reconociéndote como homeópata, porque hay algunos que sí se codean pero no dicen que son homeópatas...".

Puede observarse además la existencia de otras opiniones las cuales consideran que si bien es importante asistir a este tipo de eventos, es suficiente con hacerlo cada dos o tres años, ya que estos cursos son muy repetitivos. Asimismo, señalan que para estar acorde con los avances en cuanto a conocimientos y tecnología en el campo de la medicina, les basta con estar suscritos a revistas especializadas, ya que les es más importante actualizarse dentro del ámbito homeopático:

(MCH9) "...yo iba mucho a los cursos de Medicina Interna del Hospital General, a los cursos de Neurología, del Hospital General. Iba yo mucho, algunas veces a congresos o cursos de inmunología... hay cosas nuevas pero las cosas novedosas las puedes ver luego en las revistas y lo que hice, como me dedico más a hacer investigación en homeopatía, pues empecé a asistir a congresos más bien de homeopatía... ya no voy tanto a cursos de medicina, creo que si voy a un curso de Medicina Interna, a un buen curso de Medicina Interna como el del General que dura dos meses, una vez cada dos o tres años creo que es suficiente...".

Esto último, es confirmado por otro grupo de respuestas que señalan que sólo les interesa el campo

de la homeopatía, olvidándose de que en primera instancia son médicos, lo cual puede observarse a continuación:

(MCH1) "...En cierto momento sí, afecta en cierto momento el desarrollo profesional de ciertas gentes que bien sabemos que son muy fanáticas de la homeopatía y que se van a encerrar a ser homeópatas nada más sin ser médicos y que se van a cerrar en ese círculo de homeopatía...".

En este mismo sentido, otras respuestas confirman lo anterior, ya que comentan que en algunas instituciones en donde se imparte la especialidad en terapéutica homeopática, sólo se permite la asistencia a sus reuniones, asambleas o cursos relacionados con la homeopatía a quienes hayan egresado de ellas:

(MCH14) "...Nuestro colegios tienen conferencias de todo tipo, medicina general, especialidades, homeopatía, sé que hay un colegio en Oaxaca, tiene conferencias sobre homeopatía específicamente, nosotros tenemos cursos sobre homeopatía desde hace muchos años... En Homeopatía de México se ve de todo, se ve de todo pero desde luego con una orientación homeopática, pero si tenemos conferencias de pediatras, este de medicina en general... Además existen en el país dos congresos que se celebran con regularidad, el Congreso Nacional de Medicina Homeopática que abarca todo, y las asambleas generales o sesiones de grupos foráneos de Homeopatía de México. Algunos de ellos son muy sectarias, debe ser egresado o algún invitado destacado para asistir a ellas, con congresos, jornadas, que si te deja algún aprendizaje...".

Dentro de este grupo, se encontraron otras percepciones, en donde algunas de éstas, hacen referencia a que en los eventos de actualización médica en muchas ocasiones se presenta información sobre avances terapéuticos, y en virtud de que no es algo que lleven a cabo dentro de su ejercicio profesional, señalan que no tiene caso que las conozcan por lo que han decidido no asistir a ellos:

(MCH14) "...yo siento que lo mío es la homeopatía y de alguna manera los eventos de medicina en general casi siempre van orientados a terapéuticas nuevas, terapéutica que yo no ejerzo. Debería de ir a otros de investigación o de alimentación, que eso sí me sirve, pero no los he buscado...".

Por otra parte, se identificó un tercer grupo de percepciones que hacen referencia sobre las organizaciones que desarrollan programas de educación médica y las características de estos. Dentro de este contexto, algunas opiniones se orientan hacia la estructura organizativa de los mismos, en tanto que otras lo hacen entorno a la asistencia a estos, refiriendo que en este sentido, en términos generales las actividades de actualización las desarrollan a través de cursos de educación médica ya estructurados formalmente por alguna agrupación de especialistas. Algunos indican que por ejercer una especialidad médica no asisten a cursos relacionados con el ámbito homeopático:

(MCH1) "...Asisto a cursos monográficos, y exclusivamente cursos monográficos... de Homeopatía no asisto a ninguno...".

Asimismo, hay señalamientos que indican que si bien no hay restricción alguna a fin de que puedan participar en actividades organizadas por agrupaciones de médicos cirujanos, al finalizar éstas no se les otorga la constancia correspondiente:

(MCH7) "...tienen la puerta abierta para todos los cursos que quieran ir a tomar, y más este talleres, instituciones teórico-prácticas... En ocasiones lo único que ocurre es que al final les dan instrumento o un documento distinto que el que les dan a los demás, pero eso es en pocos en pocos lugares...".

También, hay respuestas relacionadas con la existencia de programas formales de educación continua en el ámbito homeopático, algunas opiniones refieren que existen pocos programas organizados por algunos colegios o asociaciones:

(MCH4) "...es tan poquita la actividad que se realiza, que yo creo que nos hemos dedicado exclusivamente a la actividad homeopática... creo que nos hace falta trabajar un poco más, seguimos muy enajenados...".

En caso contrario, otras respuestas señalan que la importancia de la educación médica continua para el médico cirujano homeópata, radica en la posibilidad de asistir a eventos que organizados por las agrupaciones de médicos cirujanos, ya sea de medicina general o de especialidad, de los cuales hay una gran cantidad, y que le permite al médico cirujano homeópata actualizarse en forma adecuada en el campo de la medicina:

(MCH11) "...para educación médica continua convencional hay demasiados lugares, o sea, las asociaciones, colegios, los supergrupos homeopáticos no necesitan estar haciendo cursos de actualización médica que lo hacen mucho mejor los que ya tienen la experiencia..." .

Algunas muestran que existe desinterés en el grupo profesional por llevar a cabo cursos de actualización y actividades de educación continua, ni en el ámbito de la medicina, ni en el campo de la homeopatía. A través de algunas respuestas se identificaron explicaciones que se ofrecen en torno a esta falta de interés, una de ellas considera que esto ocurre debido a que para actualizarse es necesario tener que descuidar su consultorio ya que se tiene que cerrar durante el tiempo que dure el evento y más si este se lleva a cabo en otra ciudad:

(MCH15) "...si la gente tiene que pagar por su actualización médica, le cuesta más trabajo estar asistiendo a las actualizaciones médicas, es parte de su bolsillo, y como la medicina homeopática además se lleva a cabo especialmente en donde se practica, en consulta privada, día que el médico va a su actualización, o a su seminario o a su congreso, día que no percibe un sueldo..." .

También se identificó que hay pocas percepciones en el sentido de señalar que esto ha condicionado la falta de actualización del médico cirujano homeópata, situación que ha ocasionado que en el ámbito oficial de la medicina este grupo profesional no tiene una formación profesional adecuada:

(MCH7) "...el gran problema es cuando el médico homeópata cree que debe mantenerse actualizando solo en homeopatía, porque muchos se han quedado con lo que aprendieron hasta cuando aprendieron en las aulas... a veces se dan, seminarios o talleres o simplemente conferencias, a veces se ven poco aceptadas o concurridas y bueno esta situación de pensar que lo que yo ya aprendí de homeopatía es lo único que existe y es lo único que va seguir existiendo. Esto ha propiciado que las autoridades del sector salud piensen que seguimos manejando una homeopatía de hace doscientos años, sin ver que hay muchos homeópatas que ya han o hemos dado muchos pasos delante de lo que pudo haberse manejado en aquella época..." .

A manera de cierre

La formación de los médicos en nuestro país, evidentemente no obedece a las necesidades de salud que demanda la población, sino más bien a las posibilidades de los educandos por costearse la carrera y a aspectos subjetivos como los vocacionales, tradicionales y de estatus, que necesariamente tienen una respuesta en la oferta y han originado, en consecuencia, la multiplicación de las escuelas médicas. El aprendizaje en medicina, dada su complejidad y gran número de conocimientos, ha cursado a través de los años con importantes modificaciones en los métodos de enseñanza. En este sentido, se considera que un elemento que históricamente ha permanecido dentro del proceso de formación médica y que no debe perderse, es la educación continua. Puede afirmarse que es una preocupación que está en forma constante presente en la profesión médica, al hacerse consciente la necesidad de que el médico es un profesionista que debe estar al tanto de los avances que a velocidad creciente se suceden en todas las ramas de la medicina, tanto de la medicina general como en las especialidades.

En cuanto al grupo de los médicos cirujanos existe una fuerte cultura hacia la educación continua, la que se va creando en los estudiantes desde su paso por la escuela de medicina y que se ve reforzada por la incorporación a agrupaciones profesionales, los cuales han logrado estructurar una serie de programas que le permiten tanto al médico general como a los especialistas, actualizar rápidamente sus conocimientos. Por último, se observa que ante el marco de los tratados internacionales y la certificación profesional, la actualización continua se ha convertido en una necesidad inherente a la profesión médica.

Por su parte, en el grupo de los médicos homeópatas se identifica que no existe un número importante de actividades encaminadas a la actualización médica que se organice por parte de las agrupaciones homeopáticas. Asimismo, se encuentra una idea en el sentido de que el médico homeópata se incorpora con poca frecuencia a programas de educación médica convencionales, al parecer por no tener una cultura propia en este sentido. También, se observa un marcado desinterés por la actualización médica, ya que dentro de las agrupaciones de estos profesionales se carece de programas estructurados tanto en el campo médico en lo general, como en el de la homeopatía.

Referencias

- ASOCIACIÓN MEXICANA DE FACULTADES Y ESCUELAS DE MEDICINA (2000). *Estado Actual de la Acreditación. Avances.* México: <http://www.amfem.edu.mx/nindice.html>. Consultado el 11 de abril de 2012.
- BORREL-BENTZ, R. M. (2005). *La educación médica de posgrado en la Argentina. El desafío de una nueva práctica educativa.* 50. Buenos Aires, Argentina: Organización Panamericana de la Salud.
- CANO VALLE, F. (1987). La Facultad de Medicina y las Perspectivas de la Enseñanza, *Revista de la Facultad de Medicina.* 57- 60. México: Facultad de Medicina (UNAM).
- CASTILLO Y LÓPEZ, O. (1992). Análisis Interno de la Educación Médica Mexicana. Conferencia presentada en la XXXV reunión Nacional Ordinaria de la AMFEM, en *Revista Mexicana de Educación Médica.* 57-61. México: Asociación Mexicana de Facultades y Escuelas de Medicina.
- COMITÉ NORMATIVO NACIONAL DE MEDICINA GENERAL (2013). Subcomité de Educación Médica Continua-Reglamento. <http://conamege.org.mx/reglamento.php>. Consultado el 17 de julio de 2013. México, D. F.
- DE LA FUENTE, J. R. et al. (1996). *La educación médica y la salud en México.* México: Siglo XXI Editores.
- DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN CONTINUA (2009). Tipología. <http://www.politicas.unam.mx/exalumnos/redec/paginashtm/tipolog.htm>. Consultado el 26 de junio de 2012. México: Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- DIVISIÓN DE CIENCIAS BIOLÓGICAS Y DE LA SALUD (2003). *Lineamientos para otorgar el aval universitario a cursos de actualización, diplomados y otras modalidades de educación continua para profesionales de la salud.* México: Universidad de Sonora.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, J. A (2012). *Estructura y Formación. El caso de la Profesión Médica.* Segunda Edición. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, N. (1999). *Surgimiento y Evolución de la Educación Continua. Artículo de apoyo para los cursos de Educación Continua.* México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- GARCÍA, J. C. (1981). Consideraciones sobre el marco teórico de la educación médica, en *Universidades.* 86, 43-57. México.
- HERNÁNDEZ ZINZUN, G. (1997). *La calidad de la educación médica en México. Principios básicos.* México: Plaza y Valdés Editores.
- LIFSHITZ, A. (2011). ¿Certificación de la Educación Médica Continua? *Medicina Interna de México.* 27, 4: 323-324. México.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción.* París: UNESCO.
- PUNTUNET BATES, M. y DOMÍNGUEZ BAUTISTA, A. (2008). La educación continua y la capacitación del profesional de enfermería. *Revista Mexicana de Enfermería Cardiológica.* 16, 3: 117-117. Septiembre-Diciembre. México.
- RIVERO SERRANO, O. (1984). "La educación continua del médico", en *La Evolución de la Medicina en México.* 89-103. México: El Colegio Nacional.
- TREVIÑO GARCÍA Manzo, N. (1981). Simposio sobre Educación Médica Continua, en *Gaceta Médica de México.* 117, 6: 215-231. México: Academia Nacional de Medicina.
- URIBE ELÍAS, R. (1990). Fronteras de la educación médica. *Gaceta Médica de México.* 126, 5. México: Academia Nacional de Medicina.
- URIBE ELÍAS, R. (1990). *Reflexiones sobre educación médica.* México: Secretaría de Salud.
- VÁZQUEZ BENÍTEZ, E. (1992). La educación médica continua en diversos países. *Gaceta Médica de México.* México: Academia Nacional de Medicina.

Notas

Trabajo derivado del proyecto de investigación *Tendencias de la Formación Médica en México. El caso de la Universidad Pública.*

1 La información presentada en este apartado fue tomada de la página web del Comité Normativo Nacional de Medicina General.

Estrategias de lectura en el aprendizaje de inglés en estudiantes de la Universidad de Quintana Roo

MANUEL BECERRA-POLANCO, DEYMI COLLI-NOVELO, VILMA PORTILLO-CAMPOS¹



Resumen

La lectura es una actividad cognitiva de enorme importancia y complejidad utilizada normalmente para la adquisición de conocimientos; las deficiencias que se encuentran en algunos lectores pueden ser atribuidas a la falta de uso correcto de las estrategias lectoras. Durante el proceso de lectura se genera una interacción entre el lector, la información y la forma de procesar el conocimiento. El presente trabajo describe las estrategias de lectura utilizadas por los alumnos que estudian inglés en la Universidad de Quintana Roo. La muestra estuvo conformada por 100 alumnos pertenecientes a diversas licenciaturas, distribuidos en cuatro niveles: principiante, pre-intermedio, intermedio y avanzado. Los resultados reportan la interacción y el papel importante que juega el uso de las estrategias de lectura en el contexto de aprendizaje de una segunda lengua.

Descriptores: Lectura, Estrategias de lectura, Lectores, Inglés.

Reading Strategies in Learning English in the Students of the University of Quintana Roo

Abstract

Reading is a cognitive activity of enormous importance and complexity, and normally used for the acquisition of knowledge. It is important to mention that the deficiencies found in some readers may be attributed to lack of proper use of reading strategies. During the reading process there is an interaction between the reader, the information, and how to process knowledge.

This paper describes the reading strategies used by students enrolled in English courses at the University of Quintana Roo. Thus, the sample chosen for this study consisted of a total of 100 BA BC and BB students which were divided into four levels: Beginners, Early Intermediate, Intermediate and Advanced. The results of this study reflect the interaction, and the important role played by the use of reading strategies in learning a second language.

Keywords: Reading, Reading Strategies, Readers, English.

Recibido: 10 de septiembre de 2013
Aceptado: 12 de noviembre de 2013
Declarado sin conflicto de interés

¹ Departamento de Competencias Básicas perteneciente a la División de Desarrollo Sustentable, Universidad de Quintana Roo, Unidad Cozumel. Manuel Becerra-Polanco mbecerra@uqroo.mx Deymi Colli-Novelo deymi@uqroo.mx Vilma Portillo-Campos vportillo@uqroo.mx

Introducción

En nuestro proceso de lectura buscamos un objetivo y éste podría denominarse comprensión de lectura. Con respecto a este término, Pinzas (2003) propone cuatro pasos que definen la lectura y que permiten la comprensión y el pensamiento. Se trata de un proceso constructivo, interactivo, estratégico y metacognitivo:

- La lectura es constructiva por ser un proceso activo de elaboración de interpretación de textos y sus partes.
- Es interactiva porque la información previa del lector y la que ofrece el texto se complementan en la elaboración de significados.
- Es estratégica porque varía según la meta o propósito del lector, la naturaleza del material y la familiaridad del lector con el tema.
- Es metacognitiva porque implica controlar los procesos del pensamiento para asegurarse que la comprensión fluya sin problemas.

Gracias a la lectura se puede acceder a un vasto mundo de información, dinámico y cambiante, aparte de necesario en la sociedad actual. Además, no hay que olvidar que la lectura es la principal herramienta de aprendizaje para los estudiantes, pues la mayoría de las actividades escolares se basan en ella.

Ya Nisbet y Shucksmith (1987) definieron lectura como un proceso de recuperación y aprehensión de algún tipo de información o ideas almacenadas en un soporte, las cuales son transmitidas mediante códigos, usualmente un lenguaje ya sea visual, auditivo o táctil. La lectura está conformada por procesos en los cuales debemos desarrollar saberes. Birkerts (1995) sostiene que para comprender un buen texto se debe estar consciente de que leer significa saber pronunciar las palabras escritas, saber identificar las palabras y el significado de cada una de ellas, así como saber extraer y comprender el significado general del texto.

Por su parte, para Ramírez (2007) las estrategias de aprendizaje están vinculadas a todas las áreas de la práctica y adquisición de un idioma; leer es una habilidad que implica el uso de estrategias. La comprensión de lectura es entendida como un proceso intencionado en el que el lector desempeña un papel activo y central, desarrollando un conjunto de habilidades cognitivas que le permitan organizar e interpretar la información textual basándose fundamen-

talmente en los saberes o conocimientos previos necesarios para llegar a una comprensión eficaz.

Smith (1982) & Goodman (1991), en el contexto de la llamada teoría de los esquemas, afirman que en la lectura interactúa la información no visual que posee el lector con la información visual que ofrece el texto. Asimismo, explican cómo la información contenida en un texto se integra a los conocimientos previos del lector e influye en su proceso de comprensión. La lectura es el proceso mediante el cual el lector trata de encontrar la configuración de esquemas apropiados para explicar el texto en cuestión; de este modo el lector es capaz de entender el texto sólo cuando es capaz de encontrar en su archivo mental (memoria) la configuración de esquemas que le permitan explicar el texto en forma adecuada. Estos esquemas están en constante desarrollo y transformación. Cuando se recibe nueva información, los esquemas se reestructuran y se ajustan. Cada nueva información amplía y perfecciona el esquema existente (Heimlich y Pittelman, 1991).

Por otra parte, al revisar las aportaciones más relevantes sobre el tema de estrategias de lectura nos encontramos con una amplia diversidad de definiciones que reflejan una variedad existente a la hora de delimitar este concepto. El concepto estrategias de lectura en sí se refiere a conductas y pensamientos que facilitan el aprendizaje. Estas estrategias van desde las más simples habilidades de estudio, como el subrayado de la idea principal, hasta los procesos de pensamiento complejo como el de usar analogías para relacionar el conocimiento previo con la nueva información (Weber, 1989).

Asimismo, una de las habilidades del pensamiento crítico consiste en comprender la lectura con profundidad. Esta comprensión es un proceso cognitivo completo e interactivo entre lo que el autor expresa y las expectativas, objetivos, experiencias y conocimientos previos del lector. No basta con decodificar la lectura, puesto que ningún texto tiene un sentido fijo, sino que es el lector quien construye su significado (Argudín y Luna, 2001).

Sin embargo, la lectura puede basarse en propósitos académicos; según Kennedy y Bolitho (1984), se refiere al tipo de lectura que los alumnos necesitan para complementar el idioma que se está estudiando. Retomando estas ideas, Jordan (1997) explica que la lectura con propósitos académicos en un idioma extranjero están muy relacionados con habilidades comunicativas, es decir, que las lecturas asignadas o recomendadas por el docente son de contenidos co-

municativos; con esto se busca que el alumno adquiera vocabulario y aspectos gramaticales que les serán de gran ayuda en el desarrollo de sus habilidades del idioma estudiado.

Sheorey (2002), cuya prioridad es identificar las estrategias de lectura metacognitivas en el aprendizaje de una segunda lengua, diseño un nuevo instrumento llamado encuesta de estrategias de aprendizaje, por sus siglas en inglés, SORS, *Survey of Reading Strategies*, cuya función es medir las estrategias metacognitivas de lectura vinculadas con textos académicos. Este mismo instrumento fue empleado por Mokhtari (2002) en un estudio cuyo tema de interés principal fue examinar las diferencias de las estrategias de lectura entre hablantes nativos y no nativos del inglés; la población de dicha investigación fue de 100 alumnos.

Para obtener datos el autor se basó de tres preguntas de investigación: ¿Existen diferencias entre los hablantes nativos y no nativos? ¿Existen diferencias de género en el uso de las estrategias lectoras entre hablantes nativos y no nativos? ¿Existe una relación entre el uso de una estrategia adoptada y otra inculcada?

Los resultados indicaron que los estudiantes no nativos poseen un mayor número de estrategias en comparación con los hablantes nativos. Esto tiene sentido ya que aprender un idioma no materno nos impulsa a adoptar estrategias que nos ayudan a un mejor desempeño. Sin embargo, existe una diferencia significativa entre los alumnos no nativos; las mujeres son las que poseen un mayor número de estrategias y emplean más frecuentemente.

Las diferencias en el género han sido encontradas en el área social humana y cognitiva (Kaylani, 1996). Asimismo, son respaldadas por Oxford (1996) en una investigación cuya población estuvo integrada por 26 mujeres y 16 hombres; dicha población estudiaba español como segunda lengua. Oxford encontró que las mujeres empleaban más significativamente las estrategias de memoria, cognitiva y sociales. Palacios (2004) sustenta el mismo resultado. No obstante, lo interpreta desde la perspectiva neurológica. Las mujeres utilizan, para todas las situaciones, los dos hemisferios cerebrales: izquierdo (frío, racional, calculador) y derecho (emocional, verbal). El hombre tiende a utilizar más el izquierdo. De ahí que ellas demuestren mayores habilidades y necesidades verbales para el empleo de más estrategias de aprendizaje.

Harsch y Riley (1999) son dos investigadores que se enfocan en el estudio del contexto como posible

influencia en el desarrollo y empleo de estrategias de lecturas. Su estudio descriptivo está basado en una investigación realizada con alumnos japoneses que estudian inglés como segunda lengua dentro de aspectos o contextos de un país anglosajón; la población estuvo compuesta por 125 alumnos. Los investigadores emplearon dos instrumentos para recolectar la información, el primero fue una versión modificada del inventario de estrategias de aprendizaje de Rebeca Oxford (1990) y el segundo instrumento fue el SILL (Strategy Inventory for Language Learning), diseñado por Oxford (1986). Los resultados obtenidos a través del análisis de varianza (ANOVA), mostraron que los estudiantes de inglés usan más estrategias en entornos anglosajones, en comparación con los alumnos que estudian el inglés como segunda lengua en su país de origen. Los investigadores apoyan estos resultados en 4 razones principales: a) Los estudiantes están más motivados y activos en su aprendizaje; b) tienen más oportunidad de usar el idioma a través de situaciones cotidianas; c) a consecuencia del ambiente, los alumnos están más interesados en su uso; y, d) los estudiantes permanecen en un ambiente donde el inglés es el idioma oficial.

Este mismo estudio destaca un dato adicional: los estudiantes del inglés como segunda lengua emplean en un grado muy elevado las estrategias metacognitivas a diferencia de los alumnos de inglés como primera lengua.

Una investigación desarrollada por Sim (2007), ofrece nuevas evidencias con respecto al uso de las estrategias de lectura en el aprendizaje de segundas lenguas. Sim desarrolló una investigación con enfoques cualitativo y cuantitativo. Dicha investigación tuvo como contexto el idioma coreano como segunda lengua y una población de 20 de alumnos. El propósito de este estudio fue examinar los tipos de estrategias de lectura empleados por los estudiantes de coreano de nivel intermedio. La investigación también examinó similitudes y diferencias en el uso de las estrategias de lectura con respecto a las variables, género, nacionalidad y competencia. Los instrumentos empleados para el logro de estas actividades fueron, cuestionarios de estrategias de lectura, entrevistas, protocolos de *think aloud* y diarios de estudio.

Los resultados del estudio indicaron que los participantes emplearon todas las estrategias de lectura definidas. En particular, los participantes se concentraron con las estrategias cognitivas y las de apoyo. Además, la mayoría de los participantes emplearon múltiples estrategias de lectura al mismo tiempo

más que una sola estrategia en particular para arreglárselas con la comprensión del texto. A diferencia de otros estudios, Sim no encontró grandes diferencias en relación al género y nacionalidad con las estrategias. Sin embargo, los lectores con mayor dominio y experiencia en el aprendizaje del coreano como segunda lengua, emplearon con mayor dominio las estrategias de lectura a diferencia de los menos avanzados.

Método

Participantes

El presente trabajo describe las estrategias de lectura, utilizadas por los alumnos que estudian inglés en la universidad de Quintana Roo, Unidades Cozumel y Chetumal. La muestra por conveniencia elegida para este estudio, estuvo conformada por un total de 100 alumnos pertenecientes a diversas licenciaturas.

Instrumento

Se empleó el cuestionario de estrategias metacognitivas de lectura, por sus siglas en inglés (MARSI) *Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory* de Mokhtari y Reichard (2002) que tiene una confiabilidad de .93 de Alfa de Cronbach. Dicho instrumento está conformado por 30 ítems. A continuación se incluyen dos ejemplos de ítems.

1. Cuando leo en inglés tengo un propósito en mente.	1	2	3	4
2. Mientras leo en inglés tomo notas como estrategia de apoyo.	1	2	3	4

Cada ítem permite a los alumnos reportar el uso de sus estrategias de lectura y la forma en la cual los alumnos están comprometidos con la información relevante a la lectura académica. MARSI está dividido en tres tipos de estrategias de lecturas usados por los lectores: globales, solución de problemas y apoyo. Estrategias de lectura globales incluyendo leer el texto de manera detenida, activar el conocimiento previo, o fijar un propósito en la lectura. Las estrategias de solución de problemas incluyen las pausas y la reflexión de la lectura, prestar más atención, o leer en voz alta. Las estrategias de apoyo incluyen tomar notas mientras se lee y parafrasear información.

Procedimiento

La forma de obtener porcentajes de las afirmaciones emitidas en ambos cuestionarios fue a través

de la asignación de valores numéricos de importancia, los cuales están contemplados de la siguiente manera.

- 1 significa: casi nunca hago esto.
- 2 significa: pocas veces hago esto.
- 3 significa: muchas veces hago esto.
- 4 significa: casi siempre hago esto.

Tratando de obtener información personal de la población, al final del segundo cuestionario se incluyó un apartado de datos generales tales como edad, género, nivel de idioma estudiado, etc. Asimismo, el alumno respondió los aspectos relacionados con el interés por los dos tipos de lectura y estrategias que emplean en el proceso de lectura.

La captura de los datos arrojados fue procesada en el programa SPSS versión 15.0. Dentro del programa se enlistó cada caso, asignándoles valores numéricos a las diferentes variables estudiadas. A través de las variables se identificó la frecuencia y la relación que existen entre las variables del estudio.

Para el análisis de los datos se emplearon gráficas que ilustran la frecuencia, relación y correlación del uso de las estrategias de lectura. Por otra parte, se empleó el ANOVA para identificar diferencias en los niveles de estudio del inglés y pruebas *t* para reportar diferencias significativas entre los dos grupos.

Resultados

Estrategias más empleadas y menos empleadas

El análisis de la información nos arrojó las cinco estrategias de lectura de textos más utilizadas según la encuesta en ambas unidades, como se puede apreciar en el Cuadro 1.

Como puede observarse, las estrategias *leo cuidadosamente, relaciono ideas principales y conocimientos previos*; son respectivas relacionadas a la teoría de los esquemas de Goodman (1982) y Smith (1991). Esto nos indica que los alumnos se basan de las ideas principales como un medio de ayuda para relacionar y comprender mejor las ideas del autor. Por otra parte, la estrategia *gradúo mi velocidad*, puede interpretarse en el sentido de que las estrategias de los alumnos que se están describiendo pertenecen al aprendizaje del inglés y no a su lengua materna español. Asimismo, la mayoría de los alumnos son de nivel básico y ello resulta que su forma de leer sea pausada. Finalmente, la estrategia de *encerrar información importante*, es un acto muy común por los alumnos cuando tienen un texto impreso.

Cuadro 1. Estrategias de lectura más utilizadas

Estrategia	Media
8. Mientras leo, lo hago cuidadosamente con el fin de entender el contenido.	3,44
24. Comprendo mejor la información de un texto al relacionar las ideas principales.	3,3
3. Empleo mis conocimientos previos para entender la lectura.	3,24
13. Gradúo mi velocidad de lectura dependiendo de la complejidad del texto.	3,22
12. Mientras leo, subrayo y encierro la información importante.	3,2

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 2. Estrategias de lectura menos empleadas por los alumnos

Estrategia	Media
7. Al momento de leer, reflexiono si la característica del texto se adapta a mi forma de leer.	2,15
9. Al finalizar la lectura comparto y analizo mi comprensión del texto con mis compañeros de clase.	2,18
6. Después de leer elaboro resúmenes que me ayuden a comprender el texto.	2,2
16. Me enfoco más en lo que leo cuando el texto no contiene una buena información explícita.	2,36
4. Antes de leer el texto imagino su contenido.	2,43

Fuente: Elaboración propia.

Las estrategias reportadas en esta sección son usadas para realizar actividades académicas en la enseñanza del inglés; no obstante, las estrategias 9 y 6 juegan un papel importante al estar reforzando de manera indirecta las habilidades hablar y escribir. En muchos casos, estas actividades están relacionadas con clases de inglés en niveles avanzados. Lo reportado por los alumnos en esta sección puede ser derivado de 2 posibles razones; la primera se debe a que la mayoría de los alumnos encuestados en este estudio son de nivel básico y estas actividades no son empleadas en su nivel. La segunda razón, podría enfocarse al docente: los alumnos tienen diferentes

profesores y cada profesor diseña diferentes actividades con las lecturas.

Niveles de inglés

Sobre las diferencias en el uso de estrategias de lectura entre los cuatro niveles de inglés, se utilizaron ANOVA y la prueba de Bonferroni. Asimismo, sólo se reportan las diferencias más relevantes o que se acercan al nivel de significancia estadística.

Como se ha mencionado previamente, la lectura es una habilidad que los alumnos de inglés deben emplear para alcanzar el logro de sus metas en el aprendizaje del idioma. No obstante, la habilidad de

Cuadro 3. Diferencias en el uso de estrategias de lectura entre los cuatro niveles de inglés

Estrategias de lectura en textos impresos	Niveles de francés	N	Media	Resultados ANOVA
4. Antes de leer el texto imagino su contenido.	Principiante	47	2.3191	F = 2.541, p = .061
	Pre-intermedio	32	2.6563	
	Intermedio	16	2.6250	
	Avanzado	5	1.4000	
9. Al finalizar la lectura comparto y analizo mi comprensión del texto con mis compañeros de clase.	Principiante	47	1.9787	F = 2.884, p = .040
	Pre-intermedio	32	2.3125	
	Intermedio	16	2.1875	
	Avanzado	5	3.2000	
17. Uso tablas, figuras e imágenes en el texto para aumentar mi comprensión.	Principiante	47	2.6809	F = 3.139, p = .029
	Pre-intermedio	32	2.4375	
	Intermedio	16	2.6875	
	Avanzado	5	1.4000	
27. Mientras leo, formulo preguntas que están relacionadas con las ideas principales.	Principiante	47	2.7234	F = 2.531, p = .062
	Pre-intermedio	32	2.1563	
	Intermedio	16	2.5625	
	Avanzado	5	2.6000	

Fuente: Elaboración propia.

emplear las estrategias de lectura varía de acuerdo a las exigencias del texto. Asimismo, a mayor nivel de estudio, los alumnos se encuentran inmersos en procesos de lectura más complejos.

El Cuadro 3 muestra los niveles de inglés con las estrategias que marcan diferencias significativas en cuanto a su uso.

La estrategia *comparto mi comprensión con mis compañeros*, claramente muestra una tendencia ascendente del nivel principiante al nivel avanzado; sin embargo, en los niveles intermedios muestra un altibajo. Posiblemente los alumnos en el nivel principiante no están muy involucrados en actividades de análisis de textos, a diferencia de los niveles avanzados donde analizar y explicar lecturas estructuradas son actividades cotidianas a su nivel de comprensión de textos.

Por otra parte, la estrategia *imagino el contenido* muestra una tendencia inversa a la estrategia descrita previamente. En el nivel principiante, cuando los alumnos tienen sus primeras lecturas, es muy difícil para ellos hacer una predicción del texto, pues muchas veces no entienden ni el título de la lectura. En los niveles intermedios, a medida que los alumnos obtienen vocabulario y aspectos gramaticales, les permite hacer predicciones del texto. Sin embargo, en el nivel avanzado la predicción desaparece drásticamente, esto podría relacionarse con la activación del conocimiento previo descrito por Goodman (1982) y Smith (1991). Los alumnos, al leer el título de la lectura no imaginan el contenido, lo que hacen es relacionarlo con conocimientos previos vinculándolo con el contenido de la lectura.

Género

En este segmento se resumen las diferencias en medias entre hombres y mujeres en el uso de estrategias de lectura, obviamente, presentando las más importantes y significativas, como se muestra en el Cuadro 4.

El género ha sido una variable muy estudiada; con frecuencia los investigadores plantean estudios que incluyen la diferencia entre el género y su nivel de aprovechamiento en el aprendizaje de una segunda lengua o el uso de las estrategias de aprendizaje. Oxford (1996) menciona que el género a menudo influye en el uso de las estrategias y con frecuencia las mujeres emplean más estrategias que los hombres.

Con respecto a las estrategias de lectura en textos impresos y el género, el Cuadro 4 muestra las tres estrategias más significativas en relación con el género. Como se puede apreciar, los tres elementos reportan diferencias a favor de las mujeres. Las estrategias *empleo tipografía, evalúo contenidos, elaboro resúmenes*, pertenecen al área de la cognición. Los resultados nos dicen que las mujeres emplean más los procesos mentales para adquirir y codificar su aprendizaje.

De acuerdo con Krashen (1989), los estudiantes que poseen un conocimiento de cómo funciona el lenguaje, llegan al aula con un bagaje de destrezas lingüísticas. En este caso, las mujeres parecen tener conocimiento y experiencia previa que les ayuda a tener un mejor resultado y empleo de estrategias cognitivas en su proceso de lectura.

Conclusiones generales

Tradicionalmente se consideraba a la lectura como un proceso pasivo, debido a que el lector no tenía que producir un acto lingüístico; sin embargo, la actividad intelectual que el lector desarrolla no puede ser tachada de pasiva. Los trabajos de Goodman (1975, en Carrelí, Devine y Eskey, 1988) fueron decisivos para la consideración de la lectura como proceso activo por parte del lector e interactivo entre lector y texto. Para comprender el mensaje propuesto por el autor, el lector debe contar con conocimientos lingüísticos y conceptuales adecuados que le ayuden no sólo a situarse mentalmente ante el texto que tiene

Cuadro 4. Diferencias entre hombres y mujeres en el uso de estrategias de lectura

Estrategia	Género	N	Media	Desviación estándar	Prueba t
6. Después de leer elaboro resúmenes que me ayuden a comprender el texto.	Hombre	35	2.6571	.8907	t = 2.017
	Mujer	65	3.0462	.7860	p = .047
22. Por lo general, me baso de la tipografía empleando negritas y cursivas para identificar la información importante.	Hombre	35	2.6857	.93215	t = 2.679
	Mujer	65	3.1846	.86408	p = .009
23. A medida que avanzo en la lectura, evalúo y juzgo los contenidos según mis opiniones.	Hombre	35	2.4571	.81684	t = 2.897
	Mujer	65	2.9538	.81836	p = .005

Fuente: Elaboración propia.

entre manos, sino a extraer su significado recreándolo; es decir, con unos esquemas convenientes.

Estudios como la presente investigación permiten al docente tomar decisiones más acertadas con respecto al diseño de actividades de lectura tanto en formatos en línea como impresos. Recordemos que las estrategias de lectura que emplean los alumnos de esta población pertenecen al uso del aprendizaje de una segunda lengua, en este caso, la del inglés.

El hecho de haber considerado a estudiantes de niveles distintos de inglés permite, además de caracterizar el uso de estrategias, hacer proyecciones para planificar las actividades en función de las necesidades reales del estudiante que ingresa a los cursos de inglés en la Universidad de Quintana Roo. Asimismo, observando los patrones de uso de las estrategias, será más fácil para el profesor planificar una labor docente más efectiva.

Se ha demostrado empíricamente que los estudiantes que usan las estrategias de lectura de forma adecuada controlan, regulan y dominan de mejor manera la comprensión lectora (Botsas y Padeliadu, 2003). En la presente investigación se apreció que los estudiantes de los cursos de inglés como segunda lengua son lectores con buenas estrategias de lectura, que deben ser llevados paulatinamente a realizar actividades lectoras de acuerdo a su nivel e ir brindándoles la oportunidad de usar nuevas estrategias para incrementar su interacción con el texto.

Sugerencias para futuras investigaciones

La muestra de este estudio sólo pertenece a una universidad. Sería interesante en futuras investigaciones de este tipo incorporar a estudiantes de otras universidades y comparar las estrategias que los alumnos usan en distintas instituciones. Por otra parte, incluir un número mayor de alumnos brindaría la oportunidad de tener mayores resultados de una población estudiantil y analizar de una manera más completa el uso de las estrategias de lectura.

Asimismo, sería idóneo realizar más estudios sobre el uso de estrategias de lectura cuya recolección de información no se fundamente en el reporte de cuestionarios, pues como señalan González (1996) y Singhal (2001) puede no haber correspondencia entre lo que el estudiante dice y lo que hace. En este sentido, se recomienda intercalar cuestionarios con el uso de protocolos verbales.

Finalmente, es probable que el uso de las estrategias de lectura por parte de los estudiantes que par-

ticiparon en el estudio obedezca a la influencia de algunos factores señalados por Oxford (1994) entre los cuales se encuentran: motivación, actitudes y creencias y estilos de aprendizaje, entre otros. Sin embargo, esas variables no fueron consideradas en este estudio, por lo que es pertinente seguir investigando sobre el efecto de éstas en el uso de las diferentes estrategias de lectura en lengua extranjera.

Referencias

- ARGUDÍN, Yolanda y María LUNA (2001). *Desarrollo del pensamiento crítico. Libro del profesor*. México: Universidad Iberoamericana, Golfo Centro.
- BOTSAS, G. & PADELIADU, S., (2003). Goal Orientation and Reading Comprehension Strategy Use of Poor and Good Readers. *International Journal of Educational Research*, 39 (4-5), pp. 477-498.
- BIRKERTS, S. (1995). *The Gutenberg Elegies*. New York: Ballantine.
- CARRELL, DEVINE & ESKEY (1988): *Schema Theory and ESL writing. Interactive approaches to second language reading*, (p.73-92). Cambridge, UK: CUP.
- GONZÁLEZ, F. (1996). Acerca de la metacognición. *Paradigma*, XIV al XVII [en línea]. <http://www.revistaparadigma.org.ve/Doc/Paradigma96/doc5.htm>.
- GOODMAN, (1991). Reading and Writing Relationships: Pragmatic Functions Language Arts, Vol. 60, No. 5, May 1983. Also in *Composing and Comprehending*, J. JENSEN (ed.) published by ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills, and Urbana, IL: NCTE, 1984, pp. 155-164.
- GOODMAN, K. (1975). Unity in Reading. In: SINGER H. & RUDDELL, R. B. *Theoretical model and processes of reading*. Newark Delaware: International Reading Association, pp. 813-840.
- HARSCH & RILEY (1999). Enhancing the Learning Experience with Strategy Journals: Supporting the Diverse Learning Styles of ESL/EFL Students. University of Hawaii at Manoa, USA. <http://www.herdsa.org.au/branches/vic/Cornerstones/pdf/Riley.PDF>
- HEIMLICH, J. E.; PITTELMAN, S. D. *Los mapas semánticos: estrategias de aplicación en el aula*. Madrid: Visor.
- JORDAN, R. (1997). *English for Academic purposes*. Cambridge University Press. United Kingdom.
- KAYLANI, C. (1996). The Influence of Gender and Motivation on EFL Learning Strategy Use In Jordan, in R. OXFORD (Ed.). *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*. University of Hawaii, Honolulu, pp. 75-88.
- Kennedy, C. y Bolitho, R. (1984). *English for Specific Purposes*: Londres: Macmillan.
- KRASHEN, S. (1989). We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73, pp. 440-464.
- MOKHTARI, K., & REICHARD, C. A. (2002). Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94 (2), pp. 249-259.
- MOKHTARI, K., & SHEORKEY, R., (2002). Measuring ESL

- Students' Awareness of Reading Strategies. *Journal of Developmental Education*, 25 (3), pp. 2-8.
- NISBET, J. & SHUCKSMITH, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- OXFORD, R. (1996). Why is Culture Important for Language Learning Strategies? in R.L. OXFORD (Ed.). *Language Learning Strategies around the World: Cross-Cultural Perspectives*. University of Hawaii, Honolulu, IX-XV.
- OXFORD, R.L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- PINZAS, Juana. (2003) *Metacognición y lectura*. Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- RAMÍREZ, C. GIL, (2007). "Experiencias de Aprendizaje Cooperativo en Ingeniería". V Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria. Madrid, 4 y 5 de Septiembre de 2008. ISBN: 97884-691-2665-3.
- RUBIN, J. (1975). What the "Good Language Learner" can Teach Us. *TESOL Quarterly*, 9 (1), pp. 45-51.
- SIM, R. (2007). The Effect of Dictionary Usage on EFL Test Performance Compared with Student and Teacher Attitudes and Expectations. *Reading in a Foreign Language*, 2, pp. 262-276.
- SINGHAL, M. (2001). Reading Proficiency, Reading Strategies, Metacognitive Awareness & L2 Readers. *The reading Matrix* 1 (1): pp. 1-23.
- SHEOREY, & R MOKHTARI, K. (2002). Measuring ESL Students Reading Strategies. *Journal of Developmental Education*, 25 (3), pp. 2-10.
- SMITH, F. 1990. Understanding Reading. Fifth Edition. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- SMITH, J. 1982. *Evolution and the Theory of Games*. Cambridge Univ. Press.
- STERN, H.H. (1975). What Can We Learn from the Good Language Learner? *Canadian*.
- WEBER, R. (1989). A Change in Focus of Reading Comprehension Research: a Review of Reading/Learning Disabilities Research based on an Interactive Model of Reading. *Learning Disability Quarterly*, 11, pp. 149-159.

La inteligencia vista desde la perspectiva de niños y niñas urbanos y rurales en el estado de Michoacán

RUBÍ LEAL-SARABIA,¹ ESPERANZA REYES-GÓMEZ,² ANA MARÍA MÉNDEZ-PUGA³



Resumen

Las nociones que tienen niñas y niños acerca de diferentes temas son relevantes para la psicología porque a partir de ellas es posible entender la manera en que se representan el mundo. Comprender la manera en que entienden la inteligencia, facilita no sólo dar cuenta de sus ideas en torno al concepto, sino de cómo se posicionan ante sí mismos y ante los otros como sujetos de conocimiento. En este estudio se analizó la concepción de inteligencia de 44 niños y niñas de segundo, cuarto, y sexto grado de primaria en una zona rural y una urbana del estado mexicano de Michoacán. Se utilizó el método clínico. Se encontró que la mayoría de las niñas y niños relacionan la inteligencia con lo que hacen o expresan las personas, utilizando verbos como: saber, aprender, estudiar y trabajar. Se encontraron pocas diferencias entre niños rurales y urbanos. El compañero o compañera y la hermana o el hermano aparecen como las personas inteligentes que conocen, luego señalan a la mamá, la maestra y al papá.

Descriptores: Noción de inteligencia, Niños, Construcción del Conocimiento, Teoría de la mente.

Notions of Intelligence among Urban and Rural Children in the State of Michoacan (Mexico)

Abstract

Children's conceptions of the world around them are relevant for psychology. Understanding the notions of intelligence among children allows us to see how they position themselves (and others) as subjects of knowledge. In this study we analyzed the conceptions of intelligence of forty four second-, fourth-, and sixth-grade female and male children from elementary schools located in both urban and a rural zones of the state of Michoacán, Mexico. We utilized the clinical method. Findings suggest that girls and boys associate intelligence with actions and expressions related to verbs such as to know, to learn, to study, and to work. We found few differences between rural and urban children's notions. Classmate or siblings were the first persons identified as "intelligent" in their answers. The mother, the female teacher, and the father came next in their classification.

Keywords: Notions of Intelligence, Children, Knowledge Building, Theory of Mind.

Recibido: 24 de octubre de 2013
Aceptado: 18 de noviembre de 2013
Declarado sin conflicto de interés

1 Tesista de la Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán. rubi_lesa@hotmail.com
2 Tesista de la Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán. perita_hm@hotmail.com
3 Profesora-Investigadora. Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán. ampuga@u-mich.mx, mendezana22@gmail.com

Introducción

Los estudios en torno a la construcción de nociones infantiles han sido abordados desde la visión cognitivo-evolutiva buscando comprender los procesos de construcción del conocimiento social, moral y económico, entre otros (Turiel, 2012; Delval, 1997 y Diez Martínez, 2012). Sin embargo, se han realizado pocas investigaciones que permitan dar cuenta de la perspectiva de los sujetos acerca de cómo entienden la inteligencia niños y niñas en los distintos contextos.

Piaget (1933/2001) fue pionero en estos temas y en su libro sobre *La representación del mundo en el niño*, presentó la noción que tenían de pensamiento, apareciendo en estas nociones, referencias a la inteligencia. Posteriormente se han planteado pocas investigaciones que se interesen por nociones psicológicas, lo que no implica que los niños y niñas no estén en contacto en el discurso cotidiano y que vayan construyendo conceptos en torno a *saber, conocimiento, conocer, pensar o inteligencia*. En una investigación reciente en México Lammel y Guillén (2011), analizan el concepto de inteligencia en niños y niñas mexicanos y franceses. De ahí pues, que resultara relevante para el contexto de Michoacán y en particular de Morelia urbano y rural, conocer las concepciones en torno a la inteligencia en niños y niñas, aportando con ello elementos para la comprensión de cómo está influyendo el contexto inmediato –escuela y familia–, en la construcción de ese concepto.

Por otro lado, el que una persona piense en torno a la inteligencia implica la atribución, a sí mismo y a los otros, de una mente, de manera específica, una mente inteligente, de ahí que se retome la Teoría de la Mente en tanto que a partir de ella es posible asumir que niños y niñas tienen la habilidad para comprender y predecir la conducta, creencias, intenciones y emociones de otras personas (Tirapu, Pérez, Erekatxo y Pelegrín, 2007), lo que precisa atribuir razonamiento, formas de actuar y explicaciones en torno a cómo son las personas y a las diferencias entre éstas.

A partir del estudio de la Teoría de la Mente en chimpancés, desde los años ochenta se ha estudiado el desarrollo de la Teoría de la Mente en niños (Gorostiaga, 2004). De acuerdo con Benavides y Roncancio (2009), en la investigación sobre el desarrollo de la Teoría de la Mente en los niños, se han consolidado algunas técnicas partiendo de situaciones de jue-

go en las que es posible, en algunos casos, que el niño o niña se “ponga en el lugar de” y trate de pensar como pensaría la otra persona. El principal determinante de dicha teoría es el sostenimiento de creencias sobre los demás, es decir, los niños predicen lo que puede pasar si realizan determinada acción y a partir de ello guían su actuación (Berk, 2008:576).

Ahora bien, de acuerdo con las visiones evolutivas del desarrollo, los niños y niñas experimentan diversas etapas con rasgos característicos. Una de estas etapas está relacionada con el progreso de la Teoría de la Mente; el nacimiento de la autoconciencia impulsa hacia un reconocimiento del yo, facilitando la identificación como personas distintas de las demás y de los objetos de su alrededor, reconociendo y aceptando habilidades y experiencias propias y de los otros (Berk, 2008:574). El uso de verbos mentalistas (pienso, creo, imagino, recuerdo), la posibilidad de empatía, el hecho de tener creencias sobre los otros y la posibilidad de atribuir creencias a los otros, además de haber tenido experiencias de intercambio y comunicación intencionada, hacen posible que entre los cuatro y los cinco años, niños y niñas tengan una teoría de la mente.

Desde el estudio clásico de Piaget, hasta hoy, se han realizado varias investigaciones en torno a cómo piensan los niños y las niñas, y en general, en torno a su desarrollo, abriendo posibilidades para que hoy se tengan nuevas concepciones sobre la construcción del conocimiento social en los niños y niñas. Algunos de los más relevantes se orientan a conocer las ideas que tienen en torno a la economía, la moralidad, la política, las relaciones con sus pares o la violencia; además, en esos estudios se trata no sólo de dar cuenta del concepto, sino de intentar comprender el proceso por el que se construye. Un ejemplo es el estudio de Navarro y Enesco (1997), quienes consideran que las representaciones sociales están en relación con el entorno y la búsqueda de información en éste y que además dependen del estado cognitivo del sujeto.

Por otro lado, Horn y Castorina (2008), encontraron que las ideas infantiles sobre el derecho a la intimidad en la escuela, están condicionadas por la institución, debido a los límites que ésta impone en la construcción de las ideas, orientando el desarrollo cognitivo y la aparición de nociones sociales, lo que reafirma la idea de que el conocimiento en torno a ciertos aspectos es contextual. Perner, 1991 (citado en Berk, 2008:577), encontró que los niños piensan que todas las personas dirigen su comportamiento a

partir de sus deseos; sin embargo, a través del avance de su desarrollo se dan cuenta que tanto los deseos como las creencias que tienen de los demás determinan sus acciones.

Finalmente, en el estudio, ya mencionado de Lammel y Gillén (2011) se encontró que los niños mexicanos organizan el concepto de inteligencia de forma homogénea y compartida, en cambio, en los niños franceses está más disperso dicho concepto. La organización conceptual en los niños mexicanos es dada por tres nociones importantes: pensar, estudiar y escuela, a diferencia de los niños franceses que organizan el concepto en: pensar, serio, trabajar y cerebro.

Considerando lo anterior, esta investigación se planteó conocer la noción de inteligencia en niños y niñas de primaria, de segundo, cuarto y sexto grado, en Morelia, Atapaneo y Peribán, Michoacán, que representan contextos urbanos y rurales; buscó responder a la pregunta acerca de la concepción que tienen las niñas y niños actuales acerca de la inteligencia. Se utilizó el método clínico, ya que mediante la técnica de la entrevista abierta se indaga con mayor profundidad en las respuestas proporcionadas por los participantes.

Ahora bien, en la psicología, ha habido cambios en cómo se concibe a la inteligencia y a la idea de mente que se tenía en los años sesenta; esos cambios, pueden aún no ser percibidos por la sociedad en general, sin embargo, en algunos ámbitos, como la escuela, pueden estar permeando el que ya no sólo se conciba al niño o niña estudioso como el inteligente; la autodefinición como inteligente o no, estaría siendo fundamental para acercarse de otra manera a los contenidos y a lo que propone la escuela.

Método

Para conocer la concepción de inteligencia de los niños se utilizó el método clínico. El método clínico consiste en obtener información de una interacción directa con el sujeto (Delval, 2001:69). Esto implica realizar entrevistas a profundidad, a partir de la utilización de una guía, en este caso, se utilizaron dos preguntas básicas: ¿Qué es la inteligencia? y Menciona el nombre de una persona inteligente. La interacción con cada niño y niña permitió profundizar realizando nuevas preguntas, sin que ello implicara necesariamente obligar al niño o niña a asumir un punto de vista, más bien se trató de que diera una explicación o justificación de su respuesta.

La muestra fue conformada por 44 niños y niñas con escolaridad de segundo, cuarto y sexto grado de primaria, 24 de la zona urbana de la ciudad de Morelia y 20 de zona rural del municipio de Atapaneo y La Tinaja municipio de Peribán, incorporados a una institución pública (4 niñas y 4 niños de segundo grado, e igual para cuarto y sexto grado, en el caso de la zona rural sólo fueron 4 niños de segundo grado).

El estudio se realizó en cuatro instituciones públicas de nivel primaria dos de zona rural y dos de zona urbana, las cuatro se ubican en el estado de Michoacán, México.

Las escuelas primarias de zona urbana se ubican en la ciudad de Morelia. La escuela primaria "Belisario Domínguez" se encuentra en la colonia centro de dicha ciudad y la escuela primaria Federal "Santos Degollado" ubicada en Morelos Norte, Col. Centro Histórico de Morelia. Con respecto a las escuelas primarias de zona rural, la institución "Lázaro Cárdenas" se ubica en La Tinaja, municipio de Peribán, la cual consta con 79 habitantes. La institución escolar sólo cuenta con dos aulas, en una de ellas se imparten clase a alumnos de segundo y tercer grado. En la otra aula se imparten clases a alumnos de cuarto, quinto y sexto grado. La escuela primaria "Benito Juárez" se localiza en Atapaneo municipio de Morelia y cuenta con 1,880 habitantes.

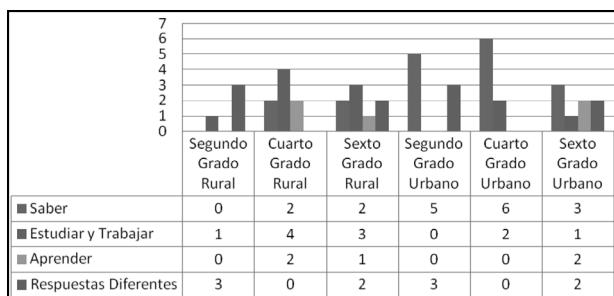
Para llevar a cabo la entrevista se les explicó a los directores y profesores de cada institución escolar el objetivo de la investigación. Posteriormente se brindó la oportunidad de seleccionar a los participantes de forma aleatoria para la entrevista que fue llevada a cabo mediante el método clínico. Se entrevistó a cada niño y niña de forma individual, en uno de los espacios que cada escuela proporcionó. Cada entrevista fue grabada.

Resultados

La noción de inteligencia: pensar con todo lo que se pas para responder

De acuerdo con las respuestas que dieron los niños y niñas de los diferentes grados sobre el concepto de inteligencia, se encontró que existen similitudes en cuanto al concepto de la misma, sin embargo también hay diferencias (como se muestra en la Gráfica 1).

Un primer término al que los niños asocian el concepto de inteligencia es el de *saber*, es decir, lo que se sabe, lo que se comprende o se conoce. No

**Gráfica 1. Concepto de inteligencia**

obstante cabe resaltar que difiere el grado de complejidad según el nivel en el que se encuentren; los niños de segundo grado refieren el *saber* sólo al conocimiento que se va adquiriendo en aspectos académicos, un niño de zona urbana menciona: "La inteligencia es para mí aprender, saber más cosas de la escuela y ya" (U, M, G2, A8). Mientras que los alumnos de cuarto grado lo relacionan al saber pensar para resolver problemas, uno de ellos expone: "Es saber... cosas, para que puedas responder preguntas que te hagan y sepas calcular, hacer, pensar qué es lo que debes de exponer sin equivocarte, tratar de pensar eso es la inteligencia para mí. Pensar con todo lo que te sepas para responder" (U, M, G4, A9 y 11).

Por otra parte uno de los niños de cuarto grado de zona rural, menciona: "Saber las cosas de los libros, ser inteligente en las cosas de la casa" (R, F, G4, A9 y 6). Finalmente los niños de sexto grado, respecto al término saber, consideran que es saber analizar lo que piensas, saber responder diferentes interrogantes, una de las niñas de zona rural hace referencia a: "Saber de lo que piensas, cuando te dejan trabajar sabes cómo resolver los problemas, retener las cosas" (R, F, G6, A11). Un aspecto a resaltar es que en los tres niveles la inteligencia está asociada al ámbito escolar y más específico al aula, sólo una de las niñas de cuarto grado de la zona rural menciona que es un saber tanto en la escuela como en la casa.

Otros de los alumnos de segundo, cuarto y sexto grado hacen referencia a que la inteligencia está determinada mediante el *estudiar y trabajar*. Un niño de segundo grado menciona: "No sé qué decirles. Trabajar en equipo. Yo creo que son inteligentes porque también estudiamos en parejas, cuando nos dejan en equipo nos ponen siempre y trabajamos y... eso es inteligencia para mí" (R, M, G2, 8 y 4). Para este niño la inteligencia consiste en estudiar y realizar las actividades con otros, que sean los mismos, que sean inteligentes como él, así pues, la inteligencia la explíca a partir lo que realiza en clase, y de lo que es ca-

paz de hacer con los otros, remitiendo a la dimensión social de lo que implica la inteligencia.

Para los alumnos de cuarto grado, el elemento que ponen en relación con la inteligencia es *estudiar*; está relacionado con prepararse, trabajando en lo que se le pida por parte del profesor o profesora, por ejemplo: "Una persona que estudia mucho y que se prepara para ser inteligente. Y se prepara en estudiar lo que quiere. Puedes hacer todo bien y que no te queden más dudas" (U, M, G4, A10 y 3). En lo que respecta a los alumnos de sexto grado el concepto de inteligencia lo explican con acciones que realizan las personas inteligentes como es *estudiar y trabajaren* lo académico; por ejemplo, una de las niñas de zona rural comenta: "Aplicarse a su trabajo y no faltar, no hay nadie que no sea inteligente, nada más que no es inteligente, sino que no se esfuerzan en hacer las cosas" (R, M, G6, A12 y 11). Lo anterior permite pensar en la relevancia que los niños otorgan al esfuerzo individual para ser inteligente y que seguramente han ido interiorizando poco a poco, a partir de lo que escuchan a su alrededor.

Aprender es otra de las respuestas que coinciden en los niños y niñas de cuarto y sexto grado, los niños de cuarto grado expresan que este aprendizaje se logra mediante el estudio y el trabajo académico y que para esto se necesita dedicación en cuanto a los tareas escolares; un niño de zona urbana menciona que la inteligencia es: "Aprender, estudiar, trabajar, hacer mis tareas a tiempo. ¿Y qué es para ti aprender? Aprendes como si fuera historia, aprendes cosas nuevas cada día, como si fuera un juego por ejemplo estudié en artística y fue cuando hice una caja" (U, M, G2, A7 y 10). Aprender lo que es necesario para tener un conocimiento nuevo es la justificación que brindan estos niños ante el concepto.

Un niño de sexto grado de zona rural menciona que la inteligencia es: "Aprender aparte de lo que les enseñan los maestros, aprender matemáticas, español" (R, M, G6, A12 y 11). El aprendizaje no es sólo repasar o hacer los trabajos que se les dejan sino hacer más de lo que se les pide, lo que remite nuevamente a la idea de que la persona inteligente es la que se esfuerza.

El concepto de inteligencia que proporcionaron los niños y niñas que no coincidieron con los planteamientos de la mayoría, de su mismo nivel, o con los otros niveles de educación, se ilustra en el siguiente ejemplo de una niña de segundo grado de zona urbana, quien menciona que la inteligencia es: "Para mí mucho porque me enseñan mucho mis ami-

gos y la maestra" (U, F, G2, A7 y 5). Considera a la inteligencia relevante y básica para poder realizar el proceso de aprendizaje, mediante lo que se le enseña en el centro educativo, por lo que implica que el ser inteligente está en relación con los otros. De igual modo, los de la zona rural, también difieren en sus conceptos, una niña inmediatamente remite a un ejemplo de persona inteligente: "Mi hermana porque me ayuda a hacer mi tarea, y también porque me manda a hacer quehaceres (tender la cama, lavar los trastes)" (R, F, G2, A9 y 5). Al proponer a una persona en particular, también le asignan atributos.

Aunque los niños se basen en una persona para dar la definición de inteligencia es diferente la justificación que facilitan. La niña presupone que tiene un mayor conocimiento su hermana en comparación con ella, pues le ayuda en la tarea y complementa su respuesta con lo que la hermana le pide que realice. La respuesta que proporciona una de las niñas de zona urbana es más abstracta pero toma aún como punto de referencia lo concreto o real para poder dar su concepto, comenta: "Inteligencia es la capacidad que se tiene para poder integrar las cosas. Como problemas, temas o problemas de la escuela" (U, F, G6, A12).

Otra de las niñas del mismo grado perteneciente a la zona rural menciona lo siguiente: "Es muy importante porque tienes otro poquito más de capacidad de los que van un grado más bajo y les puedes ayudar a los que van a un grado más bajo y ellos también pueden aprender de ti porque tú eres inteligente y les puedes ayudar a que sean igual que tú" (R, F, G6, A11 y 6).

Es preciso indicar que en ambas zonas los niños coinciden en expresar que la inteligencia está relacionada con *saber, estudiar, trabajar y aprender*. La diferencia estriba en que los niños y niñas de zona urbana hacen mayor mención al *saber*, posteriormente al *aprender* y con menor frecuencia al *estudiar y trabajar*. Con respecto a las respuestas dadas por los niños y niñas de zona rural se refieren con mayor frecuencia a *estudiar y trabajar*, después a *saber* y por último a *aprender*, remitiendo varios de los casos, a la relevancia de la actitud que se debe tomar para ser inteligente y al carácter evolutivo de ésta y su relación con lo que el sujeto haga.

Los resultados obtenidos en la investigación coinciden con los encontrados por Lammel y Gillén (2011), en cuanto a que los niños mexicanos organizan el concepto de inteligencia de una forma más homogénea y compartida; además, la organización

conceptual es dada por tres conceptos: *pensar, estudiar y escuela*.

Por otra parte, las diferencias entre los grados, se analizan a partir de las respuestas de cuarto grado, tanto en zona rural como urbana, sin encontrarse diferencias significativas en sus respuestas, identificando que existe una similitud con los niños y niñas de su mismo nivel educativo y de los otros niveles. Se puede apreciar cómo se van abandonando las respuestas poco estructuradas por unas con mayor estructuración y algunas similitudes con el nivel más bajo, segundo grado, y con el más avanzado, sexto grado. Esto evidencia el carácter evolutivo de las nociones, y de igual modo, la influencia del contexto en esta construcción, de manera particular la escuela y los maestros y lo que se dice en casa de la escuela.

Es importante hacer notar que los niños(as) de segundo grado de zona rural asocian el término inteligencia a alguien en especial, cuando se les cuestionó acerca de qué es la inteligencia, inmediatamente respondían haciendo referencia a un primo, hermano o compañero, porque ellos son los que se desempeñan más en la escuela, y sobre todo señalan que el promedio escolar es un rasgo característico de la inteligencia. Estas representaciones están dadas por la sociedad mediante su interacción con los demás y su experiencia propia, estas mismas determinaran la concepción del mundo en el que se encuentran (Navarro y Enesco, 1997).

Las personas inteligentes: las que ayudan a aprender

Las respuestas en cuanto al ejemplo de una persona inteligente fueron: la maestra, compañero o compañero de clases, la mamá, el papá, el primo, la hermana o hermano, el científico y personas que enseñan.

Una niña de segundo grado de zona urbana menciona: "La maestra porque nos trae videos, a veces de tierras diferentes y también de historias y leyendas y nos enseña cosas muy nuevas" (U, F, G2, A7 y 5). Mientras que un niño de sexto grado sólo menciona: "La maestra porque es maestra" (R, M, G6, A12 y 11). Esta respuesta estaría relacionada con la idea infantil de que las situaciones son de cierto modo, porque así son, y la justificación remite a ese deber ser.

Por otra parte, un niño de segundo grado de zona urbana menciona: "Mi mamá, pues a veces me ayuda con la tarea o algo que yo no pueda hacer" (U, M, G2, A7 y 6). Una niña de cuarto grado de zona urbana

coincide con la respuesta del niño anterior, mencionando: "Mi mamá... porque mi mamá sabe muchas cosas y aunque a veces se le olvida ella lee y lee y aprende y por eso es una persona inteligente" (U, F, G4, A9 y 6). En ambos casos, los niños coinciden en expresar que su mamá es un ejemplo de persona inteligente, porque ellas saben muchas más cosas y además les brindan ayuda para realizar sus tareas, todo esto asociado a lo académico.

La mayoría ubica a un compañero de clase como la persona más inteligente que conocen, haciendo referencia a que sabe hacer las tareas más difíciles o que responde rápidamente a los cuestionamientos. En segundo grado, cuatro de los niños (a) mencionan que es un compañero de clases, uno de ellos dice: "Un amigo o yo. Porque a veces nos dejan el trabajo difícil y soy el más atento así de cosas difíciles pero fáciles no" (U, M, G2, A7 y 6). Otro de los niños de segundo grado pero de zona rural considera que varios de sus compañeros son inteligentes: "Como mi amigo Emiliano y mis dos amigos, mi amiga Ángeles y mi amigo Jorge. Yo creo que son inteligentes porque también estudiamos en parejas, cuando nos dejan en equipo nos ponen siempre y trabajamos y... eso es inteligencia para mí" (R, M, G2, 8 y 4). En estos casos, de autorreferenciación y de cómo los maestros juntan a los "inteligentes", implicará seguramente que quienes no sean reconocidos en estos equipos, podrían estarse considerando menos inteligentes.

En el caso de los niños de cuarto grado nueve de ellos contestan que un compañero de clase, por ejemplo: "pues Jessica una compañera del salón porque he visto que es muy inteligente y que resuelve las cosas muy rápido. Digo que es inteligente porque tiene muchas participaciones, es muy lista y por eso" (U, F, G4, A10 y 5). Describen de forma general que es porque ellos observan que participan, resuelven los problemas, son listos, preguntan, analizan lo que van a contestar y porque estudian mucho. Se basan para contestar en características observables en sus compañeros de clase o de escuela.

Los alumnos y alumnas de sexto grado, contestaron que la persona inteligente es una compañera de su clase, por ejemplo: "Hay dos personas mi compañera y yo. Yo siento que soy uno de los mejores, porque yo he visto que han sacado buenos promedios y pues seguimos en la escolta y ninguno ha faltado con nada y supongo que tenemos buenos promedios y como estamos en la escolta con eso lo comprobamos" (U, M, G6, A11 y 11).

Se dan cuenta mediante la observación y la interacción que sacan diplomas, son parte de la escolta que lleva la bandera, estudian, realizan los trabajos mejor que los demás, o bien, perciben que la maestra les enseña más a los "niños más aplicados", además de que ellos mismos tienden a interactuar y explicarse mutuamente cuando uno de ellos no entiende de una actividad escolar, además de que son muy atentos y terminan primero todos los trabajos. Seguramente que para muchas maestras, esta diferenciación parece ser necesaria, porque también son quienes demuestran su propio saber, su saber enseñar, que funciona y está disponible para algunos.

Ahora bien, los alumnos describen a sus compañeros como inteligentes mediante la observación y la interacción, lo que implica que van construyendo representaciones no sólo para ellos, sino también para el grupo y para la maestra. Esto se explica en cuanto que las representaciones tienen una conexión con todas las actividades de extracción e interpretación de la información que el ambiente proporciona (Navarro y Enesco, 1997).

En una respuesta de algunos de los niños y niñas de cuarto grado, tanto de zona rural como urbana se menciona que el hermano o hermana son los más inteligentes; una niña de segundo grado de zona urbana afirma: "Mi hermano, porque hace la tarea, no repreuba y ya" (U, F, G2, A8 y 6). Un niño de zona rural dice: "Mi hermana le gusta mucho trabajar en las quesadillas y también se pone a estudiar" (R, M, G4, A11 y 7).

Se puede apreciar que coinciden las respuestas en el niño y la niña de zona urbana, sólo que el niño de zona rural también menciona la actividad extraescolar, como hacer las quesadillas, como un conocimiento que poseen las personas inteligentes o en tanto que pueden hacer diferentes tareas mejor que los otros.

Pocos niños mencionaron al papá como persona inteligente. Un niño de cuarto menciona: "Mi papá, porque sabe bien las tablas, sabe bien dividir... con punto decimal, sabe multiplicar con punto decimal, sabe un poco de ortografía, de historia" (U, M, G4, A9 y 11). La niña de sexto grado y zona urbana dice: "Mi papá porque sabe muchas cosas...sabe hacer cálculos y también saber hacer un poco de ingeniería y mecánica" (U, F, G6, A12 y 2). Existe concordancia en la respuesta de ellos ya que la razón por la que mencionan que es inteligente su papá es porque sabe muchas cosas, la diferencia estriba en que para el niño es un saber relacionado con el ámbito escolar,

mientras que para la niña, está más relacionado con el campo laboral.

Todos los niños entrevistados se encuentran en el nivel de las operaciones concretas ya que dan sus ejemplos y explicaciones con referentes de acciones específicas, la diferencia se encuentra en que los niños de segundo grado justifican menos sus respuestas; en cambio, los niños de cuarto tienen una mayor capacidad para expresar sus conocimientos pero aún no lo hacen totalmente. Los de sexto grado tienen un gran avance tanto para estructurar su pensamiento y verbalizarlo pero aún no llegan al nivel formal, buscando hacer más generalizaciones en cuanto a la explicación de lo que es y cómo se expresa en las personas inteligentes; si bien hay características de un pensamiento formal, varios de los comportamientos evidencian cómo el niño pasa de un pensamiento inductivo a otro deductivo, pero necesariamente puede explicar, verbalizar o aplicar ese conocimiento (Henry, 2003:145).

En cuanto a la zona rural, los niños y niñas de los tres niveles de escolarización dan como ejemplo de persona inteligente a la hermana, compañeros de clase, la maestra y el científico. Los niños de la zona urbana dan respuestas más variadas, las cuales son la maestra, la mamá, personas que sepan identificar diferentes cosas, compañero de clase o de la escuela, primo y personas que enseñan.

Los niños y niñas de las dos zonas y de los diversos niveles con los cuales se realizó la presente investigación creen que las personas inteligentes representan lo que para ellos es la inteligencia o lo que consideran que debe tener una persona inteligente. A cuestionarles por qué consideran que son inteligentes dichas personas, sus justificaciones fueron las cualidades mencionadas en el concepto de inteligencia o que remiten a lo que se debe de hacer para ser inteligente. Los niños y niñas tienen la habilidad para comprender y predecir la conducta, creencias, intenciones y emociones de otras personas (Tirapu, Pérez, Erekatxo y Pelegrín, 2007), de ahí que la comprensión que hacen de una persona inteligente se expresa en las características que le atribuyen, pensando acerca de cómo piensa.

Ser inteligente: es ser aprendible

Sobre la pregunta qué es ser inteligente, una niña de cuarto y un niño de sexto grado, de zona urbana, señalan que es saber y analizar para responder cualquier cuestionamiento de una manera correcta, por

ejemplo, el niño señala: "Una persona sabia y que sabe muchas cosas y que sabe dar ejemplos buenos y también se puede equivocar" (U, M, G6, A11 y 9). La respuesta que proporcionó una niña de segundo grado es: "Es bonito, es *aprendible* y me ayuda a hacer mucha inteligencia" (U, F, G2, A7 y 5). Por lo que concierne a una alumna de sexto grado considera que para ser inteligente es: "Una persona que no sea floja, que le gusta hacer los problemas, que los resuelva conforme los va desarrollando y que no piense que no puede y que sepa que él si puede ser inteligente, en todo caso" (U, F, G4, A10 y 5).

La explicación que brindan los niños y niñas en este caso, se relaciona con los hechos o lo concreto, lo que coincide con la explicación de Piaget (citado en Bendesky, 2004:55), ya que señala que el conocimiento empírico tiene que ver con los hechos (conocimiento del mundo exterior) y cómo los representamos internamente. En torno a esto, también se considera que el conocimiento empírico es relevante debido a que ayuda al proceso adaptativo del niño (Hardy y Jackson, 2000:437).

Para ser inteligente se necesita: *hacer las cosas bien*

Un niño de segundo y varios de los otros grados expresan que lo necesario para llegar a ser una persona inteligente, es a través del estudio, pero cada uno de ellos, a excepción de la niña de segundo grado de zona urbana, menciona además una estrategia de aprendizaje específica, por ejemplo, el niño de cuarto grado de zona urbana menciona: "Estudiar y también analizar las cosas". Y una niña de sexto menciona lo siguiente: "Estudiar, leer y sobre todo lo que te enseñan en la escuela, estarlo practicando para que no se te olvide".

Tres niños de segundo grado y dos de cuarto manifiestan que lo que se necesita para ser inteligente es aprender, se aprende mediante el estudio lo que al mismo tiempo implica prestar atención al maestro cuando da la clase y hacer los trabajos de todas las materias. La niña de segundo grado considera que para ser inteligente se necesita: "aprender, escuchar al maestro y cruzo los brazos". Esta última respuesta implica no sólo la escucha, sino cierta postura en la escucha que implique estar atento, poniendo como fundamental la atención, una clara noción de influencia escolar.

Las respuestas diferentes en comparación con los diversos niveles es de una de las niñas de segundo

grado de zona rural, quien menciona lo siguiente: "para ser inteligente debo de ser buena en repartir las cosas como juguetes, dulces". Esto indica que para la niña el recurso que necesita para ser inteligente no está ligado a las tareas escolares sino a su vida cotidiana, no obstante, la idea de repartir, remite a la noción aritmética de dividir, situación que pone en evidencia, al menos en este caso, cómo ciertas actividades cotidianas contribuyen al aprendizaje.

Otra de las niñas del mismo grado y de zona urbana menciona: "Trabajar mucho, en todas las materias". Considera que esforzándose en las materias que está cursando es lo que le llevará a ser inteligente. La alumna de sexto grado plantea que se necesita: "Poner mucha atención en lo que quieras saber".

En general las respuestas de los niños y niñas de la zona urbana sobre lo que necesitan para ser inteligentes son aprender, escuchar al maestro y "cruzar los brazos", trabajar en todas las materias, estudiar, comer, analizar las cosas, leer, practicar lo que te enseñan en la escuela para que no se te olvide, poner atención en lo que quieras saber; y cuando se está cansado, descansar para estar relajado. Los niños y las niñas de la escuela rural consideran que para ser inteligentes se debe ser bueno en repartir cosas, pensar, sumar, estudiar todas las tardes para aprender más y para aprender más, se debe leer y escribir, hacer cuentas y trabajar en todo lo que le ponga la maestra.

Todos los niños, sin importar el nivel ni la zona en la que se ubican, asocian las acciones para ser inteligente con el ámbito escolar, con el objetivo de aprender, realizar los trabajos y la retención de lo que se les esté enseñando en el aula, con excepción de la niña que hace referencia al hacer cotidiano. Lo anterior permite incorporar la reflexión acerca de cómo el conocimiento empírico es específico de cada cultura y de que cambia con el tiempo (Hardy y Jackson, 2000:437).

El pensar: algo que se puede hacer en equipo

El alumno de segundo grado menciona que el saber es: "Algo que tú quieras hacer pero que a la vez ya no lo puedes hacer". Esto es porque tiene el conocimiento pero le es difícil llevarlo a la práctica y al mismo tiempo tiene la idea de pensar asociado con lo práctico por eso refiere el pensar con una acción.

Otro de los niños de segundo grado dice: "Este... pensamos en equipo también decimos cómo vamos de acuerdo, así pues cómo". Con lo que hace men-

ción a cómo hacer las cosas. A diferencia del niño de cuarto grado cuya respuesta es: "Analizar lo que te dicen o lo que lees para entender".

Los niños de zona urbana expresan que el concepto de pensar se relaciona con el análisis acerca de lo que lees o escuchas de los demás, lo que tú quieres realizar pero que no lo puedes llevar a cabo. Los niños de zona rural adjudican este término de manera práctica, pensar en cómo realizar las cosas, cómo es que puedes llevar a cabo una actividad. El nacimiento de la autoconciencia impulsa al avance de la misma, esto se da cuando hay un reconocimiento del yo, basándose en identificarse como personas distintas de las demás y de los objetos de su alrededor, aceptando habilidades y experiencias propias (Berk, 2008:574).

Conclusiones

Los resultados evidencian que niños y niñas de ambos contextos, han construido una idea similar de inteligencia, aunque hay una diferencia relevante: para los niños del medio rural, la inteligencia se relaciona con el "ser capaz de" o hacer práctico y cotidiano como cocinar, no sólo con "ser capaz de" o aprender, pensar y participar escolar, o hacer, en relación con ese pensar y aprendizaje escolar. Es importante mencionar que en cada nivel escolar es diferente el grado de complejidad de los conceptos proporcionados.

A pesar de que los niños se encuentran en diferentes instituciones y contextos, se puede apreciar que relacionan inteligencia con la idea de aprender y con formas de aprender lo que se enseña en clase. En segundo grado se refieren con mayor frecuencia a aprender en clase, en cuarto grado a estudiar para aprender y en sexto grado predomina el estudiar y practicar lo que se ve en clase así como trabajar en lo que se le pida, ya sea la tarea o actividades en clase.

Con respecto a la persona que consideran inteligente las niñas y niños de los diferentes niveles y zona de ubicación, coinciden en que es el compañero o compañera de clase y el hermano o hermana, siendo el primero el más mencionado. Con menor frecuencia fueron mencionadas otras personas que consideran inteligentes, como la mamá, la maestra y el papá. Las respuestas que se encontraron diferentes fueron: el científico, personas que enseñan y personas que sepan identificar diferentes cosas.

Sobre la respuesta al cuestionamiento ¿Qué es ser inteligente? sólo algunos de los niños y niñas de

cuarto y sexto grado a los que se les formuló, responden; y la respuesta se sintetiza en que *ser inteligente es saber resolver problemas con oportunidad de equivocarse*.

Por otra parte, el concepto de pensar sólo se profundizó con algunos niños ya que en la entrevista mencionaron tal término. Los niños de segundo grado tanto de zona rural como urbana mencionan que es una acción sobre algo concreto, mientras que el niño de cuarto grado de zona urbana menciona una acción pero ya mental. Esto implica que el uso de estos verbos mentalistas va afinando su teoría de la mente, su teoría de cómo funciona su propia mente y la de los otros, haciendo posible un proceso metacognitivo, necesario para el aprendizaje y para la autorregulación emocional, cognitiva y social.

Los límites del presente estudio son el número de participantes, ya que con un mayor número se podrían contar con una mayor variedad de respuestas, o bien, se podría concluir que en las diferentes edades, aparecen respuestas similares. Por otra parte, en futuras investigaciones sería conveniente que se empleen diferentes estrategias que ayuden a los niños a tener una mayor expresión verbal.

Referencias

- BENAVIDES, D. y ROCANCIÓ, M. (2009). "Conceptos de desarrollo en estudios sobre Teoría de la Mente en las últimas tres décadas". *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27, 2, 297-310.
- BENDESKY B. A. (2004). *La teoría genética de Piaget*. Argentina: Longselle.
- BERK, L. (2008). *Desarrollo del niño y del adolescente*. España: Pearson.
- DELVAL, J. (1989). "La representación infantil del mundo social" En Elliot TURIEL, Ileana ENESCO y Josechu LINAZA (comp.) *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza, 245-328.
- DELVAL, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*. México: Paidós.
- DIEZ-MARTÍNEZ, E. (2012). "Children's Understanding of Comercial street Ads and Signs Related to Economic Interchanges" en GARCÍA MADRUGA, Juan A. y otros (coord.) *Construyendo mentes. Ensayos en homenaje a Juan Delval*. Madrid: UNED, pp. 197-211
- GOROSTIAGA, D. (2002). "La psicología del sentido común: alternativas a la teoría de la teoría desde la psicología del desarrollo". IV *Jornadas de investigación en Filosofía*. En http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.174/ev.174.pdf
- HARDY, T. y JACKSON, R. (2000). *Aprendizaje y cognición*. Madrid: Prentice Hall.
- HENRY, M. (2003). *Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears*. Argentina: Amorrortu.
- HORN, A. y CASTORINA A. (2008). "Un estudio sobre el derecho a la intimidad. La perspectiva constructivista y la sociología de la infancia" Memorias del Segundo congreso internacional de investigación. "Psicología y construcción del conocimiento en la época" http://www.psico.unlp.edu.ar/segundocongreso/pdf/ejes/psic_desarrollo/084.pdf
- LAMMEL, A. y GUILLÉN, E. (2011). "Las concepciones implícitas de la inteligencia en contextos culturales diferentes (Méjico y Francia)". *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 14, 2.
- NAVARRO, A. y ENESCO, L. (1997)."Las ideas infantiles sobre la movilidad socioeconómica: un estudio comparativo entre niños mexicanos y españoles". *Fundación infancia y aprendizaje*, 81, 27-44.
- PIAGET, L. (1933/2001). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata
- TIRAPU J., PÉREZ G., EREKATXO M. y PELEGRÍN C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente? *Revista de Neurología*, 44 (8), 479-489.
- TURIEL, E. (2012). "Moral Universality and Relativism: Variations in Social Decisions, Social Opposition, and Coordination as Bases for Cultural Commonalities" en GARCÍA MADRUGA Juan A. y otros (coord.) *Construyendo mentes. Ensayos en homenaje a Juan Delval*. Madrid: UNED, pp. 197-211.

La elección de carrera: entre la vocación y las ofertas institucionales

LILIANA I. CASTAÑEDA-RENTERÍA,¹ MARÍA GUADALUPE SOLORIO-ACEVES²



Resumen

Se presenta un análisis y discusión en relación al proceso de selección de carrera en alumnos y alumnas de la carrera de Psicología del Centro Universitario de la Ciénega de la Universidad de Guadalajara. Más allá de problematizar la difícil relación vocación-profesión-elección de carrera-elección institucional, el texto pone especial énfasis en la manera en que el vínculo Universidad-Sociedad ha colocado a la institución pública en un juego pernicioso donde es la lógica de proveer al mercado laboral de egresados capacitados la que constriñe las posibilidades de elección de los jóvenes.

Descriptores: Elección vocacional, Elección de carrera, Elección institucional, Universidad-Sociedad-Mercado.

Career Choice: Between Vocation and Institutional Offerings

Abstract

The document presents an analysis and discussion on the career selection process of students in the career of Psychology in the University Center of Ciénega at the University of Guadalajara. Beyond making a problem of the difficult relationship of vocation-profession (career choice) institution choice, the text places special emphasis on how the link between University and Society has placed the public institution in a perverse game where the logic to provide the labor market with trained graduates restrains the choice that young people have to make when choosing a career.

Keywords: Vocational choice, Career Choice, Institutional Choice, University-Society-Market.

Recibido: 11 de octubre de 2013
Aceptado: 21 de noviembre de 2013
Declarado sin conflicto de interés

¹ Maestra en Políticas de la Educación Superior y Profesora e investigadora del Centro Universitario de la Ciénega de la UdeG. liliana.castaneda@cuci.udg.mx

² Psicóloga egresada del Centro Universitario de la Ciénega de la Universidad de Guadalajara. lupita_1511@hotmail.com

Introducción

A casi dos décadas de la Reforma que emprendió la Universidad de Guadalajara, es indiscutible que uno de los grandes aciertos fue la creación de los centros universitarios regionales. Sin la presencia de la Universidad en el interior del estado, muchos y muchas jóvenes –incluyendo a las autoras del presente texto–, no hubieran accedido a la Educación Superior.

Sin embargo, el desarrollo de los centros universitarios, las características de su alumnado y de su planta docente, las condiciones en las que se realiza investigación, las condiciones de infraestructura, entre otros, resultan temas que deben abordarse de manera tal que como institución podamos seguir creciendo. El presente texto, aborda un tema medular en el crecimiento y desarrollo de los centros universitarios: la pertinencia de la oferta de programas docentes,¹ analizado desde la perspectiva del estudiante que “elige” una carrera y los porqué de su elección.

El documento está redactado en tres secciones. La primera consta de la exposición de los ejes conceptuales a partir de los cuales construimos nuestro abordaje teórico-metodológico. Le sigue un apartado donde se presentan algunos resultados del trabajo empírico y por último algunas notas finales invitando a la reflexión.

Sobre vocación, elección profesional y elección institucional

Resulta importante para fines de este trabajo diferenciar entre vocación, elección profesional y elección institucional puesto que cada concepto obedece a procesos y circunstancias distintas.

En primer lugar definimos la elección vocacional como un proceso continuo que le permite conocer y desarrollar al estudiante intereses, actitudes y habilidades relacionadas con alguna profesión (Hermosillo, 2008). A nivel institucional, la elección vocacional se encuentra estrechamente ligada con la orientación educativa cuya función básica consiste en “apoyar al alumno en su proceso educativo y personal a fin de que pueda lograr una formación integral y obtenga de ella los mejores frutos académicos y profesionales” (*Ibid.*:14).

Por su parte, Martínez y Valls (2008:151) definen la vocación como los “procesos psicológicos que una persona concreta moviliza en relación con el mundo

profesional adulto en el que pretende incardinarse activamente, o en el que ya está instalado”.

Frecuentemente la vocación está íntimamente relacionada con la elección de una carrera. La elección de la futura profesión en la adolescencia se asocia en buena medida con prestigio social de las profesiones o al vínculo de éstas con determinadas asignaturas preferidas. En la juventud, un criterio esencial en la selección, es la motivación hacia el contenido de la profesión, aunque esta elección puede efectuarse también por mecanismos psicológicos totalmente diferentes, como la búsqueda de prestigio social, de aprobación familiar, de bienestar económico, la necesidad de ser útil a la sociedad, etc. (Domínguez, 2007:36).

Es difícil separar la elección vocacional de la elección de carrera, sin tomar en cuenta que esta última, a diferencia de la vocación, es producto de las experiencias vividas y de las condiciones sociales, culturales, económicas de vida de cada individuo. Precisamente son esas condiciones las que nos permiten establecer una diferencia entre elección vocacional y elección profesional, pues la primera resulta un proceso más interno en el que puede no haber constreñimientos de clase, culturales, de género, económicos, como sí los hay para la elección profesional. Como ejemplo, tenemos aquellas estudiantes cuyos padres consideran que profesiones como la abogacía no resultan aptas para una mujer, por lo que “tienen que elegir” otra carrera, independientemente de su vocación.

Ahora bien, si a la tensión entre vocación y elección profesional le sumamos los constreñimientos que marcan la elección institucional, el problema resulta mucho más complejo. Diversas investigaciones han hecho hincapié en las implicaciones de la elección de una institución en relación con las identidades individuales y profesionales (Castañeda, 2010), las posibilidades de adaptación institucional (Ramos, 2010), las expectativas laborales (Medor, 2010), entre otros. ¿Qué pasa cuando un joven tiene vocación para médico, pero dadas sus condiciones económicas no puede acceder a una institución que ofrezca esa carrera? ¿Cómo resuelve la tensión entre vocación y elección profesional una joven a la que no le permitirán vivir en la capital del estado o el país? ¿Qué tan determinante resulta la oferta existente en un centro universitario regional en la resolución de esa tensión?

La hipótesis que planteamos es que, sin importar los estudios de pertinencia que se realizan para la

apertura de nuevas carreras, que generalmente se justifican en las condiciones económicas y sociales de las regiones, las demandas de los sectores productivos, etcétera, un importante porcentaje de los alumnos y alumnas en los centros universitarios regionales realizan la elección profesional, no de acuerdo con su vocación, sino con la oferta institucional presente en su región. Dicho en otras palabras, eligen la carrera “que menos les desagrada”. Así tenemos alumnos en psicología cuya vocación era de biólogos, o alumnos en la carrera de abogado con sueños de sociólogos.

Lo anterior cuestiona entonces si son los centros universitarios los que responden a demandas locales, o si son los alumnos y alumnas de esos municipios los que se “adaptan” a las lógicas institucionales, dado lo limitado del abanico de opciones con que cuentan, pues en el caso de muchos centros universitarios regionales se trata de la única oferta de educación superior presente en el municipio y sus alrededores.

A esto habría que sumarle el reto que representa tanto para los alumnos y alumnas como para los profesores, cursar e impartir cursos respectivamente, cuando no hay una vocación que motive y que permita que el conocimiento resulte significativo, y que genere además expectativas laborales optimistas.

Apuntes metodológicos

Este trabajo se realizó en el Centro Universitario de la Ciénega de la Universidad de Guadalajara, que cuenta con sedes en los municipios de Ocotlán, Atonilco el Alto y La Barca. Actualmente ofrece quince licenciaturas y cinco posgrados. La matrícula total del este centro universitario en el ciclo 2012 A era de 5,743 alumnos de los cuales el 73% se encontraban inscritos en programas impartidos en la sede Ocotlán (Medina, 2012).

Las carreras con mayor demanda en el ciclo 2012 A en este Centro fueron Derecho, Químico Farmacobiólogo y Psicología (*Ibid.*). Como ya hemos mencionado, el presente documento se remite a resultados de investigación obtenidos para la carrera de Psicología, sin embargo, dicha información parece ser pertinente para pensar en la pertinencia de la oferta de otros programas docentes.

La mayor parte de los datos se obtuvieron mediante un cuestionario integrado por 17 preguntas aplicadas a los alumnos y alumnas que para el ciclo 2012 A se hallaban cursando su primer semestre de

psicología. El total de cuestionarios aplicados fueron 62, alrededor del 73% del total de alumnos de nuevo ingreso. Una vez aplicados, los cuestionarios fueron procesados mediante el programa SPSS versión 19.

Resultados

Del total de alumnos y alumnas encuestados el 27.4% declararon ser originarios del municipio de Ocotlán, sede del Centro Universitario. De acuerdo con este dato, poco más del 70% de las y los estudiantes proviene de municipios de la región. La pertinencia de la creación de un centro universitario, parece incuestionable.

Pese a ello, hay alumnos que hubieran preferido estudiar en un centro universitario metropolitano, aunque el motivo se reduzca a que se encuentra en Guadalajara, como en el caso siguiente cuando al preguntar si le hubiera gustado estudiar en otro lado, la estudiante respondió: “yo creo que sí, pero de universidad yo pienso que la misma institución pero no más en otro como en Guadalajara o algo así” (MP2).

Lo anterior coincide con otros estudios donde el imaginario sobre la ciudad, que tienen los chicos, así como la experiencia de vivir solos y sentirse adultos, parece ser definitoria en su consideración sobre que la calidad es mejor en Guadalajara, aunque se trate de la misma institución, el mismo programa educativo, etc. (ver Castañeda, 2010; Castañeda y Ramos, 2009, entre otros).

La carrera de Psicología es una carrera que podríamos considerar feminizada, lo cual se reflejó en nuestra encuesta, pues el 74.2% de los participantes eran mujeres, mientras que el 25.8% varones.

En relación con la elección de carrera encontramos que el 58.1% de los encuestados eligieron la carrera de Psicología porque pensaron que “son buenos” para esta profesión, un 8.1% porque les atrajo el perfil de egreso de la carrera y un 4.8% porque “les decían” que eran buenos para esa profesión.

Sin embargo, encontramos que el 25.8% declara abiertamente que era la carrera más afín a la que deseaban estudiar y que podían hacerlo porque estaba en Ocotlán. Las entrevistas confirmaron este dato: “mi primera opción fue arquitectura pero debido a que no me puedo ir a estudiar hasta Guadalajara, se me facilitó ésta y la escogí” (MP2).

La elección de carrera, como ha quedado claro con los datos anteriores no necesariamente pueden coincidir con la vocación de los y las jóvenes. Los constreñimientos pueden ser de distinta índole tal y

como se evidenció cuando se les preguntó sobre los motivos que los llevaron a elegir el Centro Universitario de la Ciénega (CUCI) para estudiar su carrera. El 48.4% de los alumnos eligió estudiar la carrera en CUCI debido principalmente a su ubicación geográfica.

Es claro que la pertinencia de la ubicación geográfica va de la mano con restricciones económicas y culturales que no dan margen a que los alumnos puedan salir del municipio o en su caso, se trasladen fundamentalmente a la capital del estado. Al preguntarles sobre el grado de influencia del factor económico en su elección institucional un 38.3% respondió que la economía había sido un factor muy importante para su elección.

En relación a la misma interrogante el 22.6% argumentó que eligió el CUCI por su prestigio institucional y el 14.5% por las instalaciones. El 11.3% mencionó el prestigio de los egresados.

La presencia de una carrera afín, o en el mejor de los casos de la carrera para la que se considera tener vocación, fue determinante para que el 70% de los estudiantes encuestados eligieran el CUCI. Sin embargo, ninguno de los factores aquí expuestos aparece sólo, sino que de acuerdo a cada caso encontramos como se entrelazan diferentes factores, como en el siguiente caso: "en su momento lo pensé y... de hecho estaba haciendo trámites a CUCEA² en Guadalajara pero pues ya me aplacaron mis papás y me dijeron no pues si aquí no te hallamos menos en otro lugar ja, ja... pero ahorita así en mi presente estoy muy a gusto aquí y espero que todo salga muy bien (HP2)".

Notas finales

La relación Universidad-Sociedad es una relación compleja. Sobre todo si no consideramos que se trata de una relación que se ha presentado como de dos elementos, pero que involucra en realidad a cuatro: Estado-Universidad-Sociedad-Mercado.

En el marco de las políticas públicas y programas estatales, la autonomía universitaria tiene poco de autónoma. Tanto a las universidades como a las otras instituciones de educación superior se les ha colocado en una posición que las deja como las productoras de gran parte del problema del desempleo al mismo tiempo que se les presenta como la única vía para resolverlo.

En esta idea, los estudios de pertinencia que la Universidad de Guadalajara realiza para justificar la apertura de diferentes programas docentes se anclan en que la universidad debe proveer a los sectores

económicos propios de cada región la mano de obra calificada que requiere. Preguntarles a los empresarios qué tipo de trabajadores requieren pone a la Universidad al servicio de una mínima parte de la sociedad a la que se debe y con la que tiene el mayor compromiso.

En el caso del Centro Universitario de la Ciénega, nos preguntamos en qué medida carreras como Negocios Internacionales o Periodismo, por poner un ejemplo, responden a necesidades regionales. Hasta qué punto carreras como éstas o la propia Psicología, fueron pensadas considerando las posibilidades de inserción laboral de sus egresados en la región.

Yendo más lejos nos atreveríamos a preguntar ¿por qué la universidad debiera preguntarse cosas como esas? ¿por qué la universidad debe formar alumnos para el trabajo y no ciudadanos? ¿en qué medida la relación Universidad-Sociedad se ha reducido a una relación Universidad-Mercado, y en qué grado el Estado –con el pretexto de la autonomía–, ha contribuido a que esa relación no sea horizontal?

Lo que nosotros encontramos en este estudio, nos hace pensar que la universidad, en el caso de los centros universitarios condiciona la vocación de los jóvenes a la exigencia de un mercado que ni siquiera tiene la capacidad de incorporar a la mayoría de los egresados. Y además, y no menos importante, está el problema de formar alumnos y alumnas en una profesión que no les atrae del todo, ¿en qué grado el aprendizaje puede pensarse como significativo en el caso de estos estudiantes?

Quizá debiera preguntársele a los jóvenes sobre las profesiones que más les gustaría estudiar. Quizá un filósofo, sociólogo, biólogo, agrónomo, serían profesionistas más comprometidos con su región. Quizá la relación Universidad-Sociedad deba pensarse como una relación entre conocimiento y ciudadanía, donde la formación universitaria permita dinámicas de participación política que detonen procesos de índole social, cultural y por supuesto, económica.

El caso de los alumnos de psicología, además, presenta coincidencias con otros estudios realizados con alumnos de la carrera de abogado, donde claramente se puede observar cómo el estudiar una carrera distinta a la que se deseaba y para la cual se piensa se tiene vocación, está relacionada además con las expectativas laborales.

Sabemos que lo que se plantea aquí no es sencillo. La universidad ha realizado importantes aportaciones a las regiones desde la lógica de vinculación con el sector productivo. Pero ello no debe impedir

que nos cuestionemos como institución pública dónde estamos aportando al desarrollo democrático de las regiones, y si esta lógica en la que han puesto a jugar a la institución realmente forma profesionistas comprometidos con el desarrollo de sus regiones.

Repensar el vínculo Universidad-Sociedad es necesario. Hacerlo desde una posición crítica que nos permita dar cuenta de los otros actores que influyen esta relación, por no decir que la determinan, es nuestra obligación.

Referencias

- CASTAÑEDA, Liliana I. (Coordinadora) *Culturas, identidades y prácticas de los jóvenes universitarios*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara.
- CASTAÑEDA, Liliana I. (2010). "Identidades en la institución. Entre la profesión y la escuela" en Liliana I. Castañeda (Coordinadora) *Culturas, identidades y prácticas de los jóvenes universitarios*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara.
- CASTAÑEDA, Liliana I. y RAMOS SANTANA, Claudia María (2009). "Los fines de la universidad y las expectativas estudiantiles: dos caminos separados", en Memorias en extenso del 9º Congreso Internacional "Retos y expectativas de la Universidad: A diez años de la Declaración de París" celebrado México, D.F.
- DOMÍNGUEZ GARCÍA, Laura (2007). "La elección de la profesión y el desempeño de laboral como contenido esencial del proyecto de vida en la juventud" en *Notas: Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología*, Vol. 3. Número 1. Consultado en: http://www.conductitlan.net/39eleccion_profesional.pdf
- HERMOSILLO SALCEDO, María Antonieta (2008). "Análisis de los indicadores de la conducta vocacional en estudiantes de la escuela preparatoria número 4 de la universidad de Guadalajara", Tesis para obtener el grado de Maestría en Gestión y Política de la Educación Superior de la Universidad de Guadalajara, Zapopan, Jalisco.
- MARTÍNEZ VICENTE, José Emanuel y VALLS FERNÁNDEZ, Federico (2008). "Aplicación de la teoría de Holland a la clasificación de ocupaciones. Adaptación del inventario de clasificación de ocupaciones (ICO)". *Revista Mexicana de Psicología*, Vol. 25. Num. 1, Jun, 2008 151-164 Sociedad Mexicana de Psicología A. C. México. Consultada en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/2430/243016300012.pdf>
- MEDOR BERTHO, Ducange (2010). "La elección de universidad como principio de distinción y amor del destino" en Liliana I. CASTAÑEDA (coordinadora), *Culturas, identidades y prácticas de los jóvenes universitarios*, Universidad de Guadalajara Centro Universitario de la Ciénega. Guadalajara.
- RAMOS SANTANA, Claudia María (2010). "Ir a la universidad. Prácticas de integración Universitaria" en Liliana I. CASTAÑEDA (Coordinadora) *Culturas, identidades y prácticas de los jóvenes universitarios*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara.

Notas

- 1 Los datos que aquí se presentan y discuten se obtuvieron para la tesis de Licenciatura en Psicología: "La elección profesional e institucional de los y las estudiantes de la Universidad de Guadalajara del Centro Universitario de la Ciénega, del primer semestre de la carrera de Psicología del ciclo escolar 2012 A", defendida en marzo de 2013, por María Guadalupe Solorio Aceves, bajo la dirección de Liliana Ibeth Castañeda Rentería.
- 2 Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas. Tal como lo indica el nombre de la institución la oferta de carreras es por mucho distinta a la de Psicología.

Los castigos escolares utilizados como técnica para mantener la disciplina en las escuelas mexicanas a partir del siglo XIX

MARÍA ANA VALLE-BARBOSA, MARÍA GUADALUPE VEGA-LÓPEZ,
MARÍA ELENA FLORES-VILLAVICENCIO, ARMANDO MUÑOZ-DE LA TORRE¹



Resumen

Este documento es el resultado de la investigación motivada a partir de la preocupación que genera la violencia que se vive en las escuelas mexicanas. La información se obtuvo de la revisión documental que se llevó a cabo en el Archivo Histórico de Jalisco, el Archivo Histórico Municipal de Guadalajara y diversos periódicos del país. El objetivo de este trabajo es describir y analizar cuáles fueron los castigos utilizados para conservar la disciplina en las escuelas públicas a partir del siglo XIX.

El análisis de la información se realizó a partir de la metodología histórica. Se reconoció que aún se aplican castigos que prevalecen desde siglos anteriores, sobre todo las sanciones físicas. Por lo tanto, no se puede considerar que los castigos sean propios de la historia, sino que son una problemática de la naturaleza actual, y es uno de tantos temas que preocupa a las autoridades educativas para mantener el orden en las escuelas en nuestro país.

Descriptores: Castigo, Disciplina, Escuela, Alumnos, Historia.

School Punishments Used as a Technique to Maintain Discipline in Mexican Schools Since the XIX Century

Abstract

This document is the result of a research motivated by the concern that violence in the Mexican schools. For this article, the information was obtained from the document review that took place in the Historical Archive of Jalisco, Guadalajara Municipal historical archive and some newspapers from the country.

The objective of this work is to describe and analyze what were the punishments used to maintain discipline in the schools since the 19th century.

The analysis of the information was performed from historical methodology. Was recognized that at present still apply punishments that already practiced in past centuries, specially, physical sanctions. Therefore, can't be considered that punishments are owned by history, in fact they are an actual problem, and is one of the many issues that concern education authorities to maintain order in the schools in our country.

Keywords: Punishment, Discipline, School, Students, History.

Recibido: 18 de octubre de 2013
Aceptado: 21 de noviembre de 2013
Declarado sin conflicto de interés

¹ Investigadores del Centro de Estudios en Salud Población y Desarrollo Humano, Departamento de Ciencias Sociales del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. mavalleb@yahoo.com.mx, magvega.lopez@gmail.com, marlencilla27@yahoo.com.mx, armandomunozdelatorre@yahoo.com.mx

Los autores agradecen a las autoridades del Archivo Histórico de Jalisco y del Archivo Histórico Municipal de Guadalajara por permitir realizar este trabajo; asimismo, a Manuel Ramos López por su valiosa asesoría en la búsqueda de la información vertida en esta investigación.

Introducción

El castigo y sus efectos tanto físicos como mentales en los alumnos no es un tema desconocido para el área de ciencias sociales y de salud. No obstante, en la actualidad es una medida disciplinaria que se sigue practicando en algunos centros educativos a quienes infringen las normas.

La indisciplina y los castigos que se viven en las escuelas, son uno de los asuntos que más preocupa a las autoridades educativas en el mundo; dichos fenómenos han alcanzado dimensiones a escala internacional, creando una inquietud no sólo en los investigadores y docentes, sino también en todo el personal que conforma las instituciones educativas, e igualmente en los padres de familia (Ortega, Del Rey y Mora, 2001).

Aunque el objetivo esencial de este trabajo no es hablar de disciplina escolar, cabe aclarar que en la escuela como institución formativa y disciplinaria es fundamental mantener el orden entre los estudiantes en el salón de clases, así como en el resto del plantel. Tal control tiene la finalidad de formar integralmente a los alumnos. En este sentido, la disciplina se practica a través de la inspección, la vigilancia, el examen, etc.; así, se mantiene el orden y la buena conducta de los individuos en la escuela (De la Fuente & Recio, 2004).

Históricamente la sanción es una herramienta para alcanzar la disciplina. El castigo en este trabajo es entendido como una amonestación o pena que se aplica según se incumplan las normas o conductas morales establecidas en los planteles escolares.

La disciplina y el castigo

Se ha identificado hasta el día de hoy que los castigos han sido utilizados como estrategia para mantener la disciplina en la escuela (Márquez, Díaz & Dávila, 2007). En el contexto escolar la disciplina se define como el cúmulo de pautas que reglamentan la convivencia dentro de las instituciones educativas; esta normatividad se refiere al mantenimiento del orden colectivo, por ejemplo, la creación de prácticas de organización y respeto entre cada uno de los miembros que establece la comunidad estudiantil. Anteriormente, la disciplina en la escuela se lograba a través del miedo que le causaba al alumno el castigo, el cual llegó a ser incluso de tipo físico.

La disciplina a través del castigo se ha considera-

do como un método para obtener el orden; históricamente las sanciones han sido aplicadas como “remedio” cuando surgen problemas de mal comportamiento en el alumno, considerado “alumno con problemas de mal comportamiento en el aula” (Fierro, 2005:1133-1148). El Consejo General del Colegios Oficiales de Psicología, España (2006) argumenta que el mal comportamiento no debería de suceder en el salón de clases; sin embargo, la disciplina es un requisito mediante el cual se pretende garantizar las condiciones necesarias y favorables para que se pueda llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, la disciplina escolar no es, en sí misma, un objetivo educativo, sino que se trata de un instrumento para que los objetivos académicos puedan alcanzarse. En otras palabras, la disciplina es un conjunto de normas por las que se rige la convivencia en la escuela entre la comunidad escolar (maestros/as, alumnos/as, padres y madres, personal académico, administrativo y directivos) (López-Jurado 2010:1).

Las definiciones anteriores enmarcan la disciplina como un conjunto de normas que, de no ser acatadas por el alumno, provocarían una sanción. En este trabajo se entiende como castigo cualquier tipo de correctivo que utilice la humillación o la fuerza física, cuyo fin sea causar algún grado de dolor o molestia en cualquier parte del cuerpo por insignificante que sea. En los planteles educativos el castigo ha sido un correctivo para controlar o modificar las conductas, con la creencia que es benéfico para la educación de los niños (UNICEF, 2011), así como para frenar los comportamientos considerados como fastidiosos para el resto del grupo (Badía, 2000).

De esta manera, el castigo se ha entendido bajo distintas acepciones como “pena”, “padecimiento”, “tormento”, “sufrimiento” etc., y en el contexto escolar ha sido utilizado como uno de los medios primordiales y posiblemente el más empleado para la formación e instrucción de los alumnos (De la Fuente & Recio, 2004).

Suárez (2007), refiere que el repertorio de castigos escolares ha sido muy variado y han sido utilizados en gran parte del mundo con la finalidad de mantener la disciplina; los correctivos más practicados a nivel internacional fueron: palizas, golpes, cachetadas, tirones de pelo y orejas, pellizcos, coscorrones, azotes, entre otros, estar de rodillas normalmente con los brazos en cruz, sentarlos en una silla, tener la boca amordazada. También, palmazos, permanecer de pie, además de bofetadas, lanzamiento de objetos,

patadas, amordazamiento, adherencias en nariz (Navarro, 2004).

Además, se aplicaron castigos psíquicos. Se han nombrado así, para distinguirlos del castigo físico; en este tipo de sanción se consideran: encerrar a los alumnos en un cuarto oscuro o en el salón de clases durante el recreo, y uno en particular fue la exposición pública del culpable por los diferentes salones, con un letrero colgado en el cuello en el cual se le escribía la falta como: insultos y humillaciones (Suárez Pazos, M., 2007:229-239) además, de acciones como sacarlos fuera de clases, repeticiones, ironías, orejas de burro (Navarro, 2004).

Reglamentos escolares e instrumentos de castigo

El castigo corporal fue una costumbre muy difundida en el continente americano y en algunos sitios aún es utilizado (Paima, 2009). No obstante, en los archivos históricos, sobre todo de Jalisco, México, son pocos los documentos que se identificaron donde se hace alusión a algunos de los reglamentos escolares, pero no se encontraron registros de alumnos que hayan sido castigados en los establecimientos. En el Archivo Municipal de Guadalajara se identificaron documentos que describen algunos de los castigos puestos en práctica en el siglo XIX. En la revisión bibliográfica encontramos que a mediados del siglo XIX en el estado de Michoacán, también se aplicaron dichos castigos. En un escrito se señala que el castigo estaba dividido en dos aspectos, el físico y el “deshonroso”; para la sanción física como en otras partes del mundo, la “vara” fue el instrumento más manipulado, indistintamente del cepo,¹ que fue otro medio más de tortura. El castigo deshonroso, es el que ponía en ridículo al alumno al exhibirlo para ser objeto de burlas, conjuntamente, el encierro en el aula como en el calabozo fue puesto en práctica.

Por lo anterior, en los años 1816, 1824 y 1836 se prohibieron los azotes en el estado de Michoacán en todas las escuelas, restituyéndose los mismos en 1842. No obstante, la comunidad lancasteriana vedó los azotes en sus escuelas, pero permitía el uso de una serie de castigos deshonrosos como la reclusión en el calabozo. Se documenta que en 1840 fue prohibido, aunque no menciona en dónde, se refiere que en otros estados del país en algún momento también fueron prohibidas las penas corporales, pero, precisamente en Michoacán se reportó la afección de la vejiga de un alumno debido a los golpes que recibió por parte del profesor, y una muerte por la misma

causa. Consecuentemente, se solicitó en distintas ocasiones que el Congreso indicara cuáles serían los castigos que se podían imputar a los alumnos que lo requieran, pero no aparece el listado de dichos castigos (Roldán, 2011).

En la fuente previa señalada, se muestra la problemática ante los correctivos aplicados en las escuelas, situación que no sólo se vivió en el siglo XIX en Michoacán, sino también, en otros estados del país.

En Guadalajara, Jalisco, se describen las penas escolares como momentos de pavor; siendo cualquier parte del cuerpo bueno para el castigo, practicándose jalones de patillas, borradorzazos (donde pegara), nalgadas, varazos en glúteos, brazos, piernas, espalda, cabeza, etc., por otro lado, las humillantes orejas de burro, hincarse a medio patio, pararse en una esquina, y todo ello acompañado de gritos, insultos, humillaciones y todo aquello que al profesor se le pudiera haber ocurrido en su desesperación y ansiedad por someter a sus alumnos a un ambiente disciplinario (Moreno, 2013:8-9).

Se identificó que en 1875 Porfirio Díaz, como Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, publicó un reglamento para los alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria, en el cual se norman los horarios. En el mismo reglamento, a partir del artículo 14 hasta el 20 y del 31 al 36, se hace mención al buen orden y comportamiento de los alumnos en el plantel. En el artículo 14 se dice que el alumno deberá conservar el orden en la escuela y guardar respeto y obediencia a sus superiores y a las visitas que por alguna razón asistan a ella; el artículo 15 prohíbe a los alumnos aglomerarse en las puertas de las cátedras a la entrada de los profesores; platicar en las mismas, o distraer con algún otro ruido o desorden la atención del maestro y los discípulos; salir de la clase sin la correspondiente autorización del profesor, aun cuando ya haya pasado la hora de la clase. Los que transiten por los corredores no podrán bajo ningún pretexto acercarse a las puertas de las cátedras mientras se esté dando alguna lección en ella. En el artículo 16 se prohíbe ensuciar las paredes, puertas etc. con letras, figuras o alguna otra señal; y los que maltraten o destruyan los vidrios, muebles, plantas o cualquier objeto de la escuela, quedarán obligados a reparar el perjuicio que hayan ocasionado, y si el hecho haya sido intencional serán castigados. Especialmente, los alumnos de la clase de Botánica que necesitaren alguna flor o rama para su práctica de clasificación, los pedirán al encargado del jardín o invernadero para que éste, si lo cree conveniente, dé la or-

den respectiva al jardinero. En el artículo 17 queda también prohibido sentarse en las escaleras y puertas interiores, así como pararse en las puertas exteriores del edificio. En el artículo 18 se expresa que no es permitido ningún juego ni objeto de distracción. Tampoco se pueden portar armas en el interior del establecimiento. El artículo 19 prescribe que los alumnos que por su mayor edad o por su mayor instrucción ejerzan una influencia más o menos grande sobre sus compañeros, procuren con sus consejos, ejemplos, ideas de orden y de moralidad tan necesarias para la disciplina del establecimiento. El artículo 20 indica que en el trato familiar con sus compañeros, usarán palabras guardándose de decir desvergüenzas, o de expresarse en términos impropios indecorosas para los jóvenes, igualmente evitar los sibidos, carcajadas estrepitosas, carreras y retozos, improprios también de gente culta (Archivo Histórico de Jalisco, 1885).

Como se puede apreciar en el reglamento sólo hace referencia a las obligaciones, y sólo en el caso de hacer alguna avería a la institución se hará acreedor al castigo, sin definir de qué tipo sería la sanción. Posteriormente en el mismo reglamento, a partir del artículo 31, el texto es dirigido a los alumnos que cuentan con algún lugar de gracia, a los que se les solicita tener una conducta intachable dentro y fuera del establecimiento, y por las faltas que cometan serán castigados más severamente. El artículo 32 indica que cuando la conducta de un alumno dentro o fuera del establecimiento fuere inmoral y escandalosa, se le amonestará en los términos que el director considere prudentes, y si esto no bastase para que se corrija, se consultará para su expulsión perpetua. El artículo 33 dice que la pena de expulsión perpetua podrá aplicarse por el ministerio de Instrucción Pública, puede ser si ese requisito cuando así lo exigieren las faltas de los alumnos. El artículo 34 plantea que el alumno que fuere expulsado de la escuela no podrá ser admitido en ninguna otra, para cuyo efecto comunicará a todas ellas el nombre del expulsado. Por último, el artículo 36, especifica que los alumnos que incumplan el reglamento, serán castigados por sus superiores con una amonestación privada o pública, o con encierro en el calabozo, según sea el caso. Si las faltas fueren demasiado graves o frecuentes se dará parte al director para que éste determine lo que juzgue conveniente. Por las faltas que constituyen un delito del orden común, serán consignados a la autoridad que corresponda conforme a las leyes (Archivo Histórico de Jalisco, 1885).

En esta segunda parte del documento no se especifica con precisión cuáles son las faltas comunes o graves; dicho de otro modo, esto se puede traducir como que puede haber confusión entre los alumnos o pueden ser consideradas de una forma subjetiva por los profesores o autoridades de la escuela.

En el mismo tema, la Escuela de Artes y Oficios del estado de Jalisco contaba con su propio reglamento, el cual se dividía en dos partes: 1) referente a los alumnos, y 2) a las obligaciones del director.

No obstante, en este momento sólo haremos mención a lo que atañe a los alumnos relacionado con su buen comportamiento. En principio, entre otros puntos, el aspirante a esta escuela, debería contar con una buena conducta y además no tener defecto orgánico que imposibilite su enseñanza, o enfermedad que pueda perjudicar a los demás. Las obligaciones del alumno, inician con el horario del plantel.

"I. Los alumnos externos podrán permanecer en el establecimiento el tiempo necesario, y los pensionistas (internos) sólo estarán fuera de la escuela el mínimo indispensable, de no cumplir, los castigos serían los siguientes: I. Amonestaciones reservada hecha primero por el celador o director de talleres, después por el administrador y el Director a su turno. II. Amonestaciones en público hechas delante de todos los alumnos por el Director. III. Expulsión del establecimiento si reincide. La expulsión sólo podrá decretarse por faltas notoriamente graves y acordadas por el consejo de disciplina. El consejo de disciplina lo formará el Director, Administrador, dos celadores, los profesores y directores de talleres. La votación se hará en escrutinio secreto, levantará un acta y se remitirá al supremo gobierno del estado para que este dicte su resolución. Una vez expulsado el alumno con las formalidades indicadas en la base anterior, no conseguiría volver a ser admitido en el establecimiento" (Archivo Histórico de Jalisco, 1887). Cabe subrayar, que no se identificaron los parámetros que determinaban las faltas graves.

En este sentido, de acuerdo con los registros del Archivo Histórico Municipal de Guadalajara, en la ciudad, las actividades escolares eran por la mañana y por la tarde, con los mismos alumnos, cuyos horarios eran de 8 de la mañana a las 11 y de las 2 de la tarde hasta aproximadamente las 5 y, solamente los sábados había clases por la mañana. Por lo tanto, se repartían las materias entre mañana y tarde, sin olvidar el tiempo para el catecismo. Los niños y las niñas estaban en escuelas separadas.

En el mismo orden, los datos encontrados para el tema en cuestión, corresponden desde inicios del siglo XIX, aunque, estas características predominan hasta muy entrado el siglo XX en las escuelas de Guadalajara como se verá enseguida.

En Guadalajara en el siglo XIX todas las escuelas contaban con un reglamento general, en el que se referían castigos y premios. Pero, por ahora, sólo haremos alusión a los castigos que estuvieron en práctica en su momento. A partir del artículo treinta las condenas son las siguientes:

1. Colgándoles al cuello durante las horas de la escuela, un círculo de cartón de una sesma,² de diámetro, en el cual se les escribía la causa del castigo como: hablador, desaseado, enredoso, mentiroso, pleitista, etc.
2. Poniéndolo de rodillas.
3. Les hacían sostener con las manos y con los brazos abiertos algunos libros de peso proporcionado a su edad y fuerzas.
4. Los retenían y los encerraban en la escuela después de las horas de trabajo; mas este castigo no se aplicaba sin el consentimiento de los padres.
5. Si los expulsaban de la escuela era con anuencia del comisionado, cuya medida se llevaba a cabo con los niños que mostraban una conducta y moral incorregible.
6. A los profesores se le solicitaba que trataran a los niños con dulzura y suavidad, castigarlos con moderación y prudencia, y nunca cuando estén exaltados por la cólera u otra pasión.
10. Las faltas que cometieran los preceptores de uno u otro sexo contra lo planteado en este reglamento serán castigadas por la corporación con multas proporcionadas, y si estas no bastaren, o la falta fuera contra la moral y buenas costumbres se pediría inmediatamente su remoción.

En la aplicación de los castigos a los alumnos no había variación en su ejecución, fue lo mismo para niños y niñas, sin embargo, el artículo 32 del mencionado reglamento, indica que las faltas que cometían los niños se castigaban en proporción a su gravedad, y se aplicaría alguna otra sanción que los mentores juzguen necesario con acuerdo de la comisión (Archivo Histórico Municipal de Guadalajara, 1835).

Posteriormente, en 1839, se publicó otro reglamento en el que no hay una considerable discrepancia con el anteriormente referido, en el que señala que unos de los castigos es ponerle de rodillas, con la diferencia de, "ponerlo de rodillas solamente o

además con los brazos abiertos o levantados" (Archivo Histórico Municipal de Guadalajara, 1839, p. 15).

Más aún, en 1874 se expidió un ordenanza que, a diferencia de las anteriores, en el artículo 68 especifica la prohibición de los castigos de azotes con palos o cualquier otro sanción que degraden en vez de corregir, y especificándose que las sanciones que pueden administrarse las cuales son las siguientes:

1. Reprensión en una forma particular.
2. Separación de sus condiscípulos haciéndoles permanecer de pie en un lugar determinado.
3. Expulsión de los incorregibles. Respecto a este último castigo se debería de meditarse mucho, o en todo caso debe consultarse con la observación del inspector.

Igualmente, el artículo 79 señala que a los niños que se encontraran sancionados fuera del horario de estudio, no se les obligará a estudiar. En todo caso se les haría entender que el estudio nunca se impone por castigo. También, en el artículo 70 menciona que nunca se les castigaba en el establecimiento por faltas cometidas fuera de él (Archivo Histórico Municipal de Guadalajara 1874:22-23).

Los castigos en la actualidad

Se puede pensar que con el paso del tiempo la práctica del castigo en las instituciones educativas pasó a ser historia, a pesar de que, como menciona Moreno Castañeda (2013) los correctivos son una historia que no termina; algunos medios de información siguen reportando la práctica de escarmientos en los alumnos en diferentes partes del mundo. Por ejemplo: CNN en México publicó que las *nalgadas* son legales en 20 entidades de Estados Unidos. Carolyn McCarthy (Congresista en el estado de Nueva York), quien recientemente presentó una propuesta de ley al Congreso de Estados Unidos para que se termine con los castigos corporales en las escuelas tanto públicas como privadas de dicha entidad, manifestó que "si los castigos físicos no se permiten en prisiones o instituciones psiquiátricas, es hora de detenerlo en las escuelas". McCarthy propone que la ley promueva el empleo de otros métodos para cambiar el comportamiento de los estudiantes (MEMBIS, 2010). Esto nos dice que hay escuelas en los Estados Unidos de Norteamérica donde aún se aplican castigos físicos practicándose más en los estados del sur.

Otro ejemplo es el de Nicaragua, donde se reporta que los estudiantes de las escuelas públicas sufren

castigos por parte de los maestros, que pueden llegar a la tortura, como el clásico "florero" que consiste en poner al estudiante a un lado de la pizarra frente a sus compañeros cargando una silla en la cabeza, esto fue revelado por la Procuraduría para la Defensa de los Derechos Humanos en 2006. Norma Moreno, Procuradora Especial de la Niñez y la Adolescencia, dijo "que es inaceptable el castigo físico y humillante como método de corrección disciplinaria", además, anunció que presentará ante la Asamblea Nacional una propuesta de reforma al Código de la Niñez y la Adolescencia, en el que se prohíba explícitamente el escarmiento físico como medida disciplinaria en las escuelas.

Además, algunas de las sanciones aplicadas por los maestros a sus estudiantes son las siguientes: dejar sin recreo, dejar planas, limpiar las aulas, recoger la basura, golpear con reglas las nalgas o la palma de las manos, lo anterior de acuerdo con el resultado del informe sobre fiscalización al Ministerio de Educación en relación con el uso del castigo físico y humillante en las escuelas primarias. La Procuradora puntualizó: "La disciplina no puede ser justificación para utilizar el castigo en las escuelas primarias", también, aseguró que enviará "recomendaciones" al Ministro de Educación para que se retome y adopte una posición más firme y beligerante en relación a la prohibición absoluta del castigo corporal contra niños, niñas y adolescentes en las escuelas (Alemán, 2007).

En México, en el diario *La Jornada*, Avilés (2006) subrayó los resultados del estudio de Álvaro Marchesi (presidente Internacional del Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo, Idea) en México. Encontró que el 42% de los alumnos perciben que hay desigualdad en el trato de los profesores hacia los estudiantes, especialmente los de primero y tercero de secundaria; incluso, el 55% indicó que los problemas en el plantel se resuelven más bien con castigos y sanciones, en menor medida por medio del diálogo. Pese a ello, el 75% de los directores consultados piensan diferente que los escolares, pues aseguraron que el diálogo prevalece sobre las sanciones. Otro de los indicadores contenidos en la investigación se refiere al maltrato físico, dato que salió "bajo" en el caso mexicano. "La situación es reducida, de un 2 o 3 por ciento, lo que habla de que el clima escolar es positivo", expresó. Sin embargo, aunque sean bajos los resultados, esto indica que se siguen practicando los castigos físicos aunque en menor medida que en el pasado.

Hoy en día, los alcances de esta problemática en

Méjico son evidentes. En una declaración ante los medios, Alonso Lujambio, cuando era Secretario de Educación Pública (SEP) expresó que por primera vez en 90 años se "tipificó" un listado de sanciones ante las faltas disciplinarias cometidas en las escuelas del Distrito Federal. Destacó que se suprimió la expulsión de los niños, pero, subsisten algunos castigos, como la suspensión de hasta 5 días a quienes falten de forma injustificada a la escuela, copien en los exámenes, tengan acordeones, vendan o compren resultados de pruebas. Además de lo anterior, se suman conductas como robar, mentir, dar información falsa, conducirse con insultos, faltarle el respeto a los demás, emprender actos de intimidación, prácticas de *bullying*, discriminación por etnia, color, religión u orientación sexual, amenazas a la seguridad, poseer, vender, distribuir drogas, materiales tóxicos, adictivos, alcohol, medicamentos sin prescripción médica, apostar o participar en juegos de azar en la escuela, además de que los niños no pueden entrar jamás a las escuelas bajo ningún concepto armados, así sea con armas blancas.

Otra forma de sancionarlos por las faltas cometidas se efectúa con la transferencia de plantel, y en los casos específicos se remitirán a la Secretaría de Seguridad Pública aquellos alumnos que cometan abuso sexual, tengan relaciones sexuales en la escuela, posean o vendan sustancias tóxicas, alcohol y drogas, cometan actos vandálicos, detonen explosivos, porten armas de fuego o de imitación, e incluso, a quienes lleven armas blancas como limas de uñas, cachiporras, sacos de arena, boleadoras y resorteras.

A propósito, señaló en el capítulo sexto de la normatividad, que las faltas y medidas disciplinarias aplicables, serán dependiendo del nivel en el que estén inscritos: preescolar, primaria o secundaria. Para estos últimos grados existe incluso una clasificación de cuatro niveles de las medidas disciplinarias, en las que causar disturbios, realizar amenazas de bomba, provocar detonaciones merece como castigo desde la reposición de materiales hasta la consulta psicológica para los alumnos.

Especificamente, para los alumnos de secundaria los actos cometidos están clasificados desde disciplina leve, la que perturba el orden, la altamente perturbadora del orden y la que provocan peligro, en donde la sanción más fuerte es que los adolescentes sean remitidos ante la Secretaría de Seguridad Pública.

Además, dijo que a partir de la difusión de un millón 800 mil ejemplares de un folleto alusivo en las

escuelas públicas y privadas “todos se someterán a estas reglas”. El funcionario exhortó a los secretarios de educación de todo el país a que se sumen y adopten este manual, para concluir su discurso aclaró que: una vez que se distribuya dicho reglamento, los estudiantes y padres de familia deberán firmar una carta compromiso con la escuela en la que cada uno de ellos acatará las medidas disciplinarias y en caso contrario se aplicarán las sanciones correspondientes. Este discurso es una evidencia que el problema de la indisciplina está presente, por lo que es previsible que en el discurso se plantea el castigo como forma de mantener el orden (Nurit-Martínez, 2011).

De cualquier manera, los castigos corporales siguen presentes en las instituciones educativas convirtiéndose en un tema de importancia como problema global de derechos humanos, de las ciencias sociales y de salud (Lansford, Sombat, Odhiambo, 2011).

Lo anterior manifiesta que la práctica de los castigos en las escuelas aún perdura como en el siglo XIX en el que se practicaba el encierro, como es el caso de Jahir Eduardo, de siete años alumno del primer grado de la primaria 5 de Octubre, que por no hacer la tarea, fue castigado por su maestra Zulema, quien lo dejó encerrado más de siete horas en el salón. El niño fue encontrado después de la medianoche por policías ministeriales, posteriormente a que su madre inició su búsqueda. La desagradable situación para el menor inició cuando acudió a la escuela en el turno vespertino y al concluir las clases en punto de las 18:00 horas, la maestra le informó que estaba castigado y no podía salir. Al no llegar el niño a casa, su madre, dijo que pensó que se había entretenido con amigos y esperó, pero tras varias horas decidió salir a buscar a su hijo. Acompañada por una vecina y su hijo de 12 años, la madre llegó al plantel que estaba bajo llave y en penumbras. Ante ello, decidió acudir a la policía para pedir su intervención. Dentro del aula el niño fue encontrado acostado, dormido en el suelo debajo del escritorio. Sólo se cubría por un suéter que su maestra le dejó. Asustado, el niño despertó y abrazó a su madre. El niño dijo: “La maestra me regañó y me dejó adentro cuando todos se formaban para salir; me dijo que aquí me quedara porque no había terminado mi tarea”.

Por su parte, la maestra dio su versión en un canal de televisión local, donde se dijo inocente del hecho, y responsabilizó al conserje de la escuela de colocar los candados y no percatarse de la presencia del niño. “Están ensuciando mi nombre... no quisiera ha-

blar mal de las personas, pero su madre (del alumno) estuvo siete años sin registrar al niño en el registro civil, sin acudir conmigo como su maestra a preguntarme cómo va el niño” (Salazar, 2012).

Conclusiones

Pocos son los que ignoran que el problema de la violencia escolar es añejo, en este fenómeno están incluidos los castigos escolares, utilizados como control disciplinar, que hasta la fecha han demostrado ser ineficaces para obtener los comportamientos deseados de los alumnos, por lo que es importante, encontrar una estrategia de disciplina diferente, y que los niños(as) que han sido castigados física o mentalmente pueden asistir a la escuela sin que para ellos simbolice un riesgo para su integridad física y emocional. El castigo en cualquiera de sus tipos es una forma de violencia contra los alumnos, por lo tanto, no deben ser aceptados socialmente, el reto es trabajar en conjunto para eliminar la violencia en las instituciones educativas en cualquiera de sus formas.

Referencias

- ALEMÁN, Luis (2007). “Castigos fiscos. Sucesos nacionales” Managua, Nicaragua viernes 20 de abril Edición 9583. El nuevo diario.com
- AVILÉS (2006). *La Jornada*. Martes 4 de abril, Sección Sociedad y Justicia.
- ARCHIVO HISTÓRICO MUNICIPAL DE GUADALAJARA (1835 EDE). *Reglamento 111 RM/1835 de Reglamentos Municipales*. Imprenta Dionisio Rodríguez. Caja 4, Guadalajara, Jalisco, México.
- ARCHIVO HISTÓRICO MUNICIPAL DE GUADALAJARA (1839). “Reglamento para las escuelas de primera educación, dotadas de los fondos arbitrios del departamento de Jalisco”. Aprobado por la junta directiva de la Instrucción primaria del mismo. Guadalajara, Jalisco, México, p. 15.
- ARCHIVO HISTÓRICO MUNICIPAL DE GUADALAJARA (1874). “Reglamento de la enseñanza Municipal en Guadalajara”, RM/1874 Ed 00112. Tipología de Banda. Calle de la Maestranza No. 4. Guadalajara, Jalisco, México.
- ARCHIVO HISTÓRICO DE JALISCO (1885). “Instrucción Pública. Reglamentos escolares”. Ramo legislación, Guadalajara, Jalisco, México. Caja 8.
- ARCHIVO HISTÓRICO DE JALISCO (1886). “Instrucción Pública. Reglamentos escolares”. Ramo legislación, Guadalajara, Jalisco, México. Caja 8.
- ARCHIVO HISTÓRICO DE JALISCO (1887). “Instrucción Pública. Reglamentos escolares”. Ramo legislación, Guadalajara, Jalisco, México. Caja 8.
- BADIA-MARTÍN, María del Mar (2000). “Las acciones punitivas físicas: una perspectiva intercultural”. Ediciones Universidad de Salamanca. Aula 12 . 145.159.
- DE LA FUENTE, R., RECIO, Carlos Mario (2004). “Los casti-

- gos en la escuela ¿cambios o continuidades?, En: "Poder disciplinario y castigos en el marco escolar colombiano, 1880-1930", presentada para optar al título de licenciatura en Historia, Universidad del Valle, Departamento de Historia. Disponible en: <historiayespacio.univalle.edu.co/TEXTOS/19/Articulos4.pdf> [consultado ene. 2012].
- FIERRO-EVANS, María Cecilia (2005). El problema de la indisciplina desde la perspectiva de la gestión directiva en escuelas públicas del nivel básico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 10, 27, 1133-1148.
- IMPARATO-PRIEUR, Sylvie (2000). "La enseñanza de las primeras letras en España en la segunda mitad del siglo XVIII: contenidos y métodos a través de algunos tratados de enseñanza". *Contextos educativos*, Vol. 3, pp. 236-237.
- LANSFORD, SOMBAT, Tapany, ODHIAMBO, Paul Oburu (2011). *Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia. Castigos corporales*. [Consultada en ene. 2013].
- LEVAU-ITZHAK, Rodrigo Guerrero, PHEBO, Luciano, COE, Gloria & CERQUEIRA, María T. (1996). El castigo corporal en la niñez: ¿endemia o pandemia?, *Boletín de la Oficina Sanitaria Panamericana*. Marzo Vol. 120 núm. 3. Organización Panamericana de la Salud, División de promoción y Protección de la Salud, Washington, DC. pp. 229-239. <http://www.metabase.net/docs/bn-cr-r/018777.html> [consultado dic. 2011].
- LÓPEZ-JURADO, L. (2010): "La disciplina escolar". *Revista innovación y experiencias educativas*, núm. 33. Agosto, 1.
- MÁRQUEZ GUANIPA, Jeanette, DÍAZ NAVA, Judith y CAZZATO DÁVILA, Salvador (2007). "La disciplina escolar: aportes de las teorías psicológicas". *Revista de Arte y Humanidades UNICA* Año 8, No. 18, enero-abril. Universidad Católica Cecilio Acosta. pp. 126-148.
- MEMBIS, Liane (2010). "Estados Unidos discute la legalidad de los castigos físicos en escuelas". CNN. México. Domingo, 15 de agosto. Disponible en: <<http://mexico.cnn.com/salud/2010/08/15/estados-unidos-discute-la-legalidad-de-los-castigos-fisicos-en-escuelas>> [consultado Nov. 2010].
- MORENO-CASTAÑEDA, Manuel (2013). "Los castigos corporales en la escuela, una historia que no termina". *Revista de educación y cultura de la sección 47 del SNTE*, Guadalajara, México, enero-junio, núm. 2-3, pp. 8-9.
- NAVARRO-EGA, Jesús (2004). "Escuelas y castigos en niños y adolescentes". *Anuario de filosofía y Sociología*. Universidad de Murcia y de la UNED de Cartagena. Núm. 7 pp. 67-94.
- NURIT-MARTÍNEZ, Carballo (2011). "SEP presenta catálogo de faltas y castigos escolares. Las sanciones van desde llamadas de atención hasta intervención policiaca", 14 de diciembre. *El Universal*.
- ORTEGA, Rosario, DEL REY, Rosario & MORA-MERCHAN, Joaquín (2002). Violencia entre pares conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista interamericana de formación del profesorado*. No. 41. Universidad de Zaragoza, España, pp. 95-113.
- PAIMA, Pepa (2009). "El castigo corporal a niños es usual en América". Radio Nederland Wereldomred Latinoamérica. Publicado el 16 de septiembre a las 2:38 por redacción Informa RN.
- ROLDAN-VERA, Eugenia (2011). "El castigo físico en la cultura escolar mexicana hacia mediados del siglo XIX". Departamento de investigación educativa, CINVESTAV-IPN XI Congreso Nacional de Investigación Educativa/9 Historia e Historiografía de la Educación/ponencia, UNAM, Noviembre.
- SALAZAR, Patricia (2012). "Maestra castiga a niño con encierro", *El Universal*, Miércoles 01 de febrero. El universal.mx www.eluniversal.com.mx/primeras/38718.html. [Consultado jun. 2013].
- SANDOVAL, Norma (2010). "El Psicólogo y la disciplina escolar: nuevos retos y viejos encuentros 2006". Consejo General de Colegios Oficiales de Psicología. España. Año/vol. 27 no. 003 pp.180-184. Disponible en: <www.webquest.es/wq/el-psicologo-y-la-disciplina-escolar-nuevos-retos-y-viejos-encuentros> [consultado en nov. 2011].
- UNICEF (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe, superficie y fondo*, p. 24.

Notas

- 1 Instrumento hecho de dos maderos gruesos, que unidos forman en el medio unos agujeros redondos, en los cuales se aseguraba la garganta o la pierna del castigado, juntando los maderos.
- 2 Unidad equivalente a la 1/6 parte de cualquier cosa. En España era muy utilizada para medir la longitud de los maderos. Equivalía a 6 pulgadas (la mitad del pie), es decir 0,1393 m.

Estrés y factores psicosociales laborales en profesoras de preescolar de la zona metropolitana de Guadalajara

MARÍA GUADALUPE ALDRETE-RODRÍGUEZ,¹ SILVIA GRACIELA LEÓN-CORTÉS,² RAQUEL GONZÁLEZ-BALTAZAR,³ GUSTAVO HIDALGO-SANTACRUZ,⁴ CAROLINA ARANDA-BELTRÁN⁵



Resumen

En la presente investigación se estudiaron 286 profesoras de nivel preeescolar de 96 planteles educativos de la zona metropolitana de Guadalajara con el objetivo de identificar la relación entre el estrés y los factores psicosociales laborales. Los resultados mostraron que una de cada tres docentes presentaban estrés y este se relacionó con la totalidad de factores psicosociales laborales y específicamente con carga de trabajo, contenido y característica de la tarea, exigencias laborales, y remuneración del rendimiento. El trabajo docente es una labor altamente estresante por las características propias del trabajo y por las condiciones en que se desarrolla.

Descriptores: Estrés, Factores psicosociales laborales, Profesoras, Salud ocupacional.

Stress and Work Psychosocial Factors in Preschool Teachers in the Metropolitan Area of Guadalajara

Abstract

In this study 286 teachers of 96 preschool level educational institutions in the metropolitan area of Guadalajara, with the aim of identifying the relationship between stress and psychosocial factors were studied. The results showed that one in three teachers presented stress and that it is related to all psychosocial factors and specifically: workload, content and type of the task, work demands, and performance reward. The teaching work is a highly stressful work because of the characteristics of the work and the conditions in which it develops.

Keywords: Stress, Work Psychosocial Factors, Teachers, Occupational Health.

Recibido: 3 de octubre de 2013
Aceptado: 12 de diciembre de 2013
Declarado sin conflicto de interés

- 1 Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Departamento de Salud Pública, Instituto de Investigación en Salud Ocupacional. draaldrete@yahoo.com.mx
- 2 Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Departamento de Salud Pública, Instituto de Investigación en Salud Ocupacional. silvia_leon1@hotmail.com
- 3 Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Departamento de Salud Pública, Instituto de Investigación en Salud Ocupacional. raquel_gh@hotmail.com
- 4 Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Departamento de Salud Pública, Instituto de Investigación en Salud Ocupacional. gvohgo@hotmail.com
- 5 Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Departamento de Salud Pública, Instituto de Investigación en Salud Ocupacional. caranda2000@yahoo.com.mx

Introducción

En los últimos años los avances tecnológicos y las condiciones socioeconómicas nacionales e internacionales han cambiado y han propiciado que se transformen planes y programas educativos desde el nivel preescolar. La profesora de este nivel tienen que cumplir con lo plasmado en el programa vigente y poner en práctica estrategias innovadoras, con el fin de estimular al niño para que adquiera las capacidades fundamentales y aprenda las pautas básicas para integrarse al siguiente nivel educativo, la educación primaria. Por ello, existe una serie de controles institucionales encaminados reorientar su práctica docente (Villanueva, 1993), situación que las profesoras pueden vivir como estresante, al evaluar su entorno como amenazador en relación con los recursos que tienen para enfrentar esta problemática y que, desde su perspectiva, pueden poner en peligro su bienestar (González, Landero, 2008). El estrés puede afectar la salud al desencadenarse diversas enfermedades y, al mismo tiempo, afectar la vida profesional al propiciar ausentismo, desempeño insatisfactorio, baja productividad, problemas en las relaciones interpersonales, entre otras (Barreto, Mambelli, Decesaro, Pagliarini, Silva, 2011).

Por otra parte, en los últimos años se ha documentado que en la Unión Europea una importante proporción de personas están expuestas a riesgos psicosociales (Moncada, 2008), con el incremento de enfermedades y accidentes laborales debido a la presencia de estos factores laborales negativos (Aranda, Pando, Torres, Salazar, Sánchez, 2011).

Desde 1984, el Comité Mixto de la Organización Internacional del Trabajo y la Organización Mundial de la Salud (OIT/OMS) define a los factores psicosociales en el trabajo como “interacciones entre el trabajo, su medio ambiente, la satisfacción en el empleo y las condiciones de su organización, por una parte; y por la otra, las capacidades del empleado, sus necesidades, su cultura y su situación personal fuera del trabajo; todo lo cual, a través de percepciones y experiencias, influyen en la salud y el rendimiento y la satisfacción en el trabajo” (OIT, 1984); como ejemplos de variables psicosociales se encuentran la carga de trabajo, las exigencias laborales, la interacción social, entre otras.

Diferentes investigaciones han reportado la relación entre los factores psicosociales y la salud, como se señala en el estudio con enfermeras donde se re-

laciona la presencia de factores psicosociales y problemas cardiovasculares (Juárez, 2007). En maestros de nivel secundaria se identifica la presencia de factores de naturaleza psicosocial en los espacios laborales educativos y se consideran como factores de riesgo para presentar agotamiento emocional (Aldrete, 2009). Otros estudios abordan sólo los factores psicosociales como el realizado por Juárez (2007) en diferentes poblaciones, con estudiantes (Aranda, 2003), trabajadores de autotransporte (Aranda, 2011), pero hasta el momento no se han reportado con docentes de nivel preescolar y se son escasos los que se refieren al estrés.

El objetivo de este estudio fue identificar la relación entre el estrés y los factores psicosociales laborales en profesoras de educación preescolar de la zona metropolitana de Guadalajara (ZMG).

Método

Se realizó un estudio descriptivo, observacional y analítico, en profesoras de nivel preescolar de planteles educativos ubicados en la zona metropolitana de Guadalajara (ZMG). Los municipios que la conforman son Guadalajara, Zapopan, Tlaquepaque, Tonala, Tlajomulco de Zúñiga y el Salto. El estudio fue aprobado por el Comité de Investigación del Centro Universitario de Ciencias de la Salud.

Para calcular la muestra se consideró una población de 4 567 maestras que laboran en 901 planteles educativos (SEJ-Preescolar, 2010), una prevalencia de 27% (UNESCO, 2005), un error estándar de 0.05 y un nivel de confianza de 95%, quedando constituida la muestra por 286 docentes.

La selección de las escuelas fue por un muestreo aleatorio simple. La muestra se distribuyó proporcionalmente de acuerdo al número de planteles educativos en cada municipio que conforma la ZMG. Se incluyeron profesoras que aceptaron participar, previo consentimiento informado, con más de 6 meses de laborar frente a grupo y que atendían cualquier grado de educación preescolar.

La información fue obtenida mediante un formulario estructurado que contenía tres apartados, uno construido ex profeso que incluyó datos generales y laborales de los maestros tales como edad, sexo, escolaridad, antigüedad, turno de trabajo.

Se aplicó también la Escala de Síntomas de Estrés (ISE) de Seppo Aro; éste es un instrumento de auto informe que evalúa la sintomatología de naturaleza psicosomática y emocional que ocurre durante el úl-

timo año de vida. La escala consta de 18 reactivos con opciones de respuesta que van desde nunca (cerro puntos) hasta muy frecuente (3 puntos). La presencia de estrés se consideró arriba de 10 puntos (Román, 2003).

El tercer instrumento fue la Escala de Factores Psicosociales Laborales en Académicos de Silva (2006). Es un instrumento con opciones de respuesta tipo Likert que va desde cero (nunca) hasta 4 (siempre). Las áreas que se evalúan con este instrumento fueron: Condiciones del lugar de trabajo, carga de trabajo, contenido y característica de la tarea, exigencias laborales, papel del académico y desarrollo de la carrera, interacción social y aspectos organizacionales y remuneración del rendimiento. Se consideraron los resultados medios y altos como percepción de factores psicosociales negativos.

El análisis estadístico se realizó con el apoyo del SPSS, versión 18. Se efectuó un análisis descriptivo y otro inferencial. Para encontrar la relación entre los factores psicosociales y el estrés, se utilizó la Chi cuadrada (con corrección de Yates y sin ella) y se aceptó como significativo cuando la *p* era < a 0.05 y el *odds ratio* (OR) mayor a 1 y que el intervalo de confianza (IC) no incluyera la unidad. Para realizar este análisis se tomaron en cuenta los valores alto y medio en las áreas de los factores psicosociales como riesgo y

quien sumo más de 10 puntos en el ISE, para considerar como estrés.

Resultados

En el estudio participaron 286 profesoras que laboran en 96 planteles educativos de nivel preescolar. La edad de las participantes fue en promedio de 38.3 años ± 8.29 (rango 22 a 61 años), el 40.9% se encontró entre 40 y 50 años. Más de la mitad estaban casadas y el 67.1% tenía hijos.

En promedio tenían 15 años (± 9.1) como educadoras y una de cada 4 trabajaba turno mixto. Tenían 33 alumnos en promedio y una de cada 3 contaba con apoyo de una técnica en preescolar (niñera). Doscientos cincuenta de las 286 realizaba en casa actividades relacionadas con la docencia. En 103 profesoras (36.1%), el ISE mostró estrés y síntomas físicos (49.5%) como acidez y dolor de cabeza.

En la Tabla 1 se presenta la distribución de los participantes en relación con las características sociodemográficas y la presencia o no de estrés; no se encontró asociación entre estas dos variables.

En la Tabla 2 se muestra la distribución de los docentes de acuerdo con las características de trabajo y su relación con el estrés. No se observó asociación significativa entre estas variables y el estrés.

Tabla 1. Distribución de las profesoras según presencia de estrés y variables socio demográficas. Zona Metropolitana de Guadalajara, 2011

Variable	Total		Presencia de estrés				P
	N = 286	%	Nº = 103	%	Nº = 18	%	
• Edad							
20-30	62	22.2	26	26.3	36	20.0	0.568
31-40	88	31.5	31	31.3	57	31.7	
41-50	114	40.9	36	36.4	78	43.3	
51-61	15	5.4	6	6.0	9	5.0	
• Escolaridad							
Normal básica	54	18.9	24	23.3	30	16.4	0.131
Licenciatura	180	62.9	65	63.1	115	62.8	
Posgrado	52	18.2	14	13.6	38	20.8	
• Estado civil							
Soltero	94	33.1	26	25.5	68	37.4	0.230
Casado	148	52.1	58	56.9	90	49.5	
Divorciado	24	8.5	11	10.8	13	7.1	
Madre soltera	18	6.3	7	6.8	11	6.0	
• Tiene hijos							
Sí	192	67.1	76	73.8	116	63.4	0.072
No	94	32.9	27	26.2	67	36.6	

Fuente: Entrevista con profesoras de preescolar.

La diferencia entre el número total y el observado se refiere a datos no informados.

Tabla 2. Distribución de las profesoras según presencia de estrés y variables laborales. Zona Metropolitana de Guadalajara, 2011

Variable	Total		Presencia de estrés				P	
	N = 286		Sí N = 103		No N = 183			
	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%		
• Turno								
Matutino	132	46.2	43	41.7	89	48.6	0.235	
Vespertino	45	15.7	21	20.4	24	13.1		
Mixto	109	38.1	39	37.9	70	38.3		
• Número de alumnos								
Más del promedio	197	69.1	70	68.0	127	69.8	0.749	
Menos del promedio	88	30.9	33	32.0	55	30.2		
• Tiempo de trabajo								
Más del promedio	144	52.2	44	44.4	100	56.5	0.055	
Menos del promedio	132	47.8	55	55.6	77	43.5		
• Tiene apoyo de niñera								
No	205	72.7	76	75.3	129	71.7	0.472	
Sí	77	27.3	25	24.7	52	28.7		
• Responsabilidades administrativas								
No	163	59.1	57	57.6	106	59.9	0.708	
Sí	113	40.9	42	42.4	71	40.1		
• Realiza actividades de docencia en casa								
No	35	12.8	10	9.7	25	13.7	0.320	
Sí	250	87.7	93	90.3	157	86.3		
• Tiene otro empleo								
No	235	84.3	83	83.9	152	84.4	0.894	
Sí	44	15.7	16	16.1	28	15.6		

Fuente: Entrevista con profesoras de preescolar.

La diferencia entre el número total y el observado se refiere a datos no informados.

Ciento cincuenta y seis de las profesoras (55.7%) perciben la presencia de factores psicosociales laborales negativos; las áreas que mostraron mayor proporción fueron: exigencia laborales, contenido y ca-

racterísticas de la tarea, remuneración del rendimiento, condiciones del lugar de trabajo y carga de trabajo, como se muestra en la Tabla 3.

Al realizar el análisis bivariado entre el estrés y los

Tabla 3. Prevalencia de factores psicosociales laborales por áreas en las profesoras de preescolar. Zona Metropolitana de Guadalajara, 2011

Áreas	Bajo		Medio		Alto	
	Núm.	%	Núm.	%	Núm.	%
Condiciones del lugar de trabajo.	155	55.3	107	38.2	18	6.4
Carga de trabajo.	204	72.9	70	25.0	06	2.1
Contenido y características de la tarea.	75	26.8	35	12.5	0	0.0
Exigencias laborales.	33	11.8	222	79.3	25	8.9
Papel del trabajador y desarrollo de la carrera.	53	18.9	72	25.7	0	0.0
Interacción social y aspectos organizacionales.	65	23.2	04	1.4	0	0.0
Remuneración del rendimiento.	154	55	100	35.7	26	9.3
Total de factores psicosociales.	124	44.3	156	55.7	0	0.0

Fuente: Entrevista con profesoras de preescolar.

La diferencia entre el número total y el observado se refiere a datos no informados.

factores psicosociales las variables asociadas fueron carga de trabajo, contenido y características de la tarea, exigencias laborales y remuneración del rendimiento, así como con la totalidad de los factores psicosociales. No se asoció el estrés con las condiciones del lugar de trabajo, papel del profesor y desarrollo de la carrera e interacción social y aspectos organizacionales (Tabla 4).

Discusión

Por la forma en que se realizó la selección de las participantes, los resultados que se presentan son extrapolables a la totalidad de la población de profesoras de nivel preescolar de la zona metropolitana de Guadalajara y otras poblaciones semejantes.

El docente de nivel preescolar se encuentra sumergido en un conjunto de situaciones que lo afectan como individuo y como profesional, con las repercusiones que puede tener en el proceso enseñanza aprendizaje y en su salud, de tal forma que resulta necesario empezar a visualizar las condiciones psicosociales en las que vive y que de manera directa o indirecta pudieran impactar en su rendimiento profesional. Por los diversos requerimientos del medio laboral y la gran variabilidad de actividades que se realizan durante el ciclo escolar, es previsible encontrar momentos en los cuales el docente presente mayor problemática; se encontraron datos en los que más de la tercera parte de las profesoras presentaban estrés. Los datos reportados aquí son menores que los señalados en el estudio de la UNESCO (2005) en el que se reporta que, entre un 48% en Ecuador y un 27% en México, los docentes están diagnosticados médicaamente con estrés. Prieto (2006) en docentes de secundaria, habla de 53% de estrés medio y 31.8% de estrés alto, con lo que se corrobora que la profe-

sión docente está entre la más estresantes. Se ha demostrado que enseñar es un trabajo mentalmente muy estresante aunque físicamente no lo sea tanto, no sólo por las características intrínsecas del trabajo educativo, sino también por las condiciones donde éste se desarrolla (IEESA 2013).

Las participantes con licenciatura, con estado civil casadas, con hijos mostraron mayores niveles de estrés; sin embargo, no se encontró significancia estadística. A este respecto, Barreto (2011) reporta que las personas casadas y con hijos son más afectadas por el estrés.

Con respecto a las variables laborales se encontró que en el turno matutino, tener más alumnos que el promedio (33), no contar con apoyo de técnica (niñera) y realizar actividades de docencia en casa puntuaron más alto en comparación con quien no tenía estrés, pero no se encontraron diferencias significativas. En cuanto a la antigüedad laboral quienes tenían menos años de trabajar como educadoras presentaron mayor estrés; estos resultados concuerdan con lo reportado por González (2006); se atribuye este hallazgo a la falta de experiencia y al menor control que se puede tener sobre la tarea y se difiere de lo reportado por Piñeiro (2013) quien habla de que a mayor antigüedad, mayor presencia de estrés.

Los factores psicosociales laborales son condiciones psicosociales del trabajo, que cuando son adecuados, facilitan el trabajo, el desarrollo de competencias personales y aumentan el nivel de satisfacción laboral, y cuando son percibidos como negativos, pueden afectar la salud de los trabajadores (Moreno, 2010). Un aspecto importante a considerar es que los factores psicosociales laborales no tienen un lugar o momento propio sino que son elementos del puesto de trabajo o de la tarea o de la organización en sí misma, no se pueden objetivar, sólo son percibi-

Tabla 4: análisis bivariado del estrés y factores psicosociales laborales, profesoras de educación preescolar, Zona Metropolitana de Guadalajara, 2011

	OR	IC	P
Condiciones del lugar de trabajo.	1.41	(0.86 - 2.29)	0.163
Carga de trabajo.	1.86	(1.09 - 3.17)	0.022
Contenido y características de la tarea.	2.36	(1.15 - 4.82)	0.016
Exigencias laborales.	2.37	(0.99 - 5.66)	0.046
Papel del profesor y desarrollo de la carrera.	1.26	(0.73 - 2.16)	0.402
Interacción social y aspectos organizacionales.	1.79	(0.24 - 12.91)	0.557
Remuneración del rendimiento.	2.36	(1.44 - 3.86)	0.001
Factores psicosociales: total.	2.14	(1.29 - 3.54)	0.003

Fuente: Entrevista con profesoras de preescolar.

OR, Odds ratio, IC Intervalo de Confianza del 95.

bidos por el trabajador como una experiencia o vivencia negativa. En los resultados se encontró asociación estadísticamente significativa entre las puntuaciones obtenidas de la escala de síntomas de estrés y las dimensiones de los factores psicosociales; esto puede significar que las profesoras son más vulnerables a padecer estrés, encontrando que los estresores más nocivos fueron contenido y características de la tarea, las exigencias laborales, la carga de trabajo y la remuneración del rendimiento, y éstos se transformaron en factores psicosociales de riesgo de estrés, con sus efectos negativos sobre la salud; de ahí la importancia de evaluarlos.

Las exigencias laborales pueden ser mentales, derivada de los alumnos y vinculadas con aspectos institucionales, como la organización misma de las tareas, el permanecer muchas horas en posiciones incómodas, la verbalización constante, entre otras; estos elementos tuvieron consistencia con lo reportado en un estudio realizado con docentes de Argentina en el que más de la mitad de ellos manifestaron como exigencias altas en los aspectos señalados anteriormente (Kohen, 2005) y que en nuestro caso se relacionaron con la presencia de estrés.

Las educadoras también percibieron una sobrecarga de trabajo y es así que destinan una gran cantidad del tiempo al trabajo docente de tal forma que invaden el espacio doméstico, espacio, que debería ser considerado para la familia, la recreación o tener un tiempo libre, es por ello que la mayoría de las personas que utiliza este espacio para actividades docentes presentaron estrés.

El número de alumnos dentro del aula es una de las variables que se han relacionado con altos niveles de estrés; en el presente estudio los docentes que tenían más alumnos presentaron estrés pero las diferencias no fueron significativas, coincidiendo con lo reportado por Petrie (2001); es probable que no sea el número de alumnos, sino que el estrés esté dado por las exigencias del nivel educativo o los aspectos de disciplina dentro del grupo.

La exposición crónica a los factores psicosociales van más allá de ser un problema individual, puede constituir un verdadero problema de salud pública y, al constituirse como elementos estresores, van a repercutir sobre la salud del individuo pero también sobre la calidad del trabajo que desarrolla el docente; de ahí la importancia de realizar estrategias de intervención encaminadas a fomentar la salud de los trabajadores pero principalmente en incidir sobre la organización del trabajo al implementar medidas que

disminuyan la percepción de factores psicosociales negativos como la sobrecarga de trabajo, las exigencias laborales, entre otros, ya que el lugar de trabajo es un lugar privilegiado para realizar acciones de prevención y promoción de la salud.

Referencias

- ALDRETE, MG., PRECIADO, M.L, FRANCO, S.A., PÉREZ, J.A., ARANDA, C. (2009). Factores psicosociales laborales y síndrome de *burnout*, Diferencias entre hombres y mujeres docentes de secundaria, Zona Metropolitana de Guadalajara, México. *Ciencia y Trabajo*, 10, 30, 138-142.
- ARANDA B.C., PANDO M., VELAZQUEZ I., ACOSTA M. (2003). Síndrome de *burnout* y factores psicosociales en el trabajo, en estudiantes de posgrado del Departamento de Salud Pública de la Universidad de Guadalajara, México. *Rev Psiquiatría Fac Med Barna*, 30, 4, 193-199.
- ARANDA, C., PANDO, M., TORRES, T., SALAZAR, J., SÁNCHEZ, J. (2011). Factores psicosociales y patologías laborales en trabajadores de un sistema de transporte público urbano, México" *Rev. Colomb. Psiquiat.*, 40, 2, 266-278.
- BARRETO, J., MAMBELLI, M., DECESARO, M., PAGLIARINI, M., SILVA, S. (2011). Estrés y recursos de enfrentamiento del cuidador en el contexto hospitalario. *Salud mental*, 34, 129-138.
- GONZÁLEZ, M., LANDERO, R. (2008). Confirmación de un modelo explicativo del estrés y de los síntomas psicosomáticos mediante ecuaciones estructurales. *Rev Panam Salud Pública* v.23 n.1. <http://dx.doi.org/10.1590/S1020-49892008000100002>
- GONZÁLEZ I. (2006). Factores estresantes en personal de enfermería de las unidades de atención primaria de salud. *Medwave* 6 (3).
- JUÁREZ A., (2007). Factores psicosociales, estrés y salud en distintas ocupaciones: un estudio exploratorio, *Inv. en Salud* Vol IX (1): 57-64.
- JUÁREZ GARCÍA, A. (2007). Factores psicosociales laborales relacionados con la tensión arterial y síntomas cardiovasculares en personal de enfermería en México. *Salud Pública Méx* vol.49, n. 2, 109-117.
- KOHEN J. (2005). "Estudio de caso en Argentina". En UNESCO, *Condiciones de trabajo y salud docente*" Chile: 43-73.
- IEESA (2013). Estrés laboral en los docentes de educación básica: factores desencadenantes y condicionantes. 2013:13 http://www.ieesa.org.mx/Datos/El_estres_laboral_en_los_docentes_de_educacion_basica_factores_desencadenantes_y_consecuencias.pdf
- MONCADA LLUÍS S., LLORENS SERRANO C., FONT COROMINAS A., GALTÉS CAMPS A., NAVARRO GINÉ A. (2008). Exposición a riesgos psicosociales entre la población asalariada en España (2004-05): valores de referencia de las 21 dimensiones del cuestionario COP-SOQ ISTAS21", *Rev Esp Salud Pública*; 82: 667-675.

- MORENO J. B., BÁEZ L.C. (2010) *Factores y riesgos psicosociales, formas consecuencias medidas y buenas prácticas*. Ministerio de trabajo e Inmigración, Universidad Autónoma de Madrid. <http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos-/Dокументacion/PUBLICACIONES/20PROFESIONALES/factores%20riesgos%20psicosociales.pdf>
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO/ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (1984). *Factores psicosociales en el trabajo: naturaleza, incidencia y prevención*. Informe del comité mixto OIT/OMS sobre medicina del trabajo. Ginebra: OIT.
- PETRIE, L.M. (2001). The Relationship Between Teacher Stress and Counseling Referrals in Elementary Schools. *Dissertation Abstract International, Section A: Humanities and Social Sciences* 62, 467.
- PIÑEIRO FRAGA M. (2013). Estresores y factores relacionados en el personal sanitario de hospitales psiquiátricos: un estudio de prevalencia. *Enfermería Global* No. 31 www.um.es/eg/global.
- SILVA, N. (2006). *Factores psicosociales, estrés y desgaste profesional en académicos del Centro Universitario de Ciencias Biológicas Agropecuarias de la Universidad de Guadalajara*, Tesis del Doctorado en Ciencias de la Salud en el Trabajo. México: Universidad de Guadalajara.
- UNESCO (2005). Condiciones de Trabajo y Salud Docente: Estudios de caso en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay. (Citado en unesdoc.unesco.org/images/0014/001425/142551s.pdf).
- PRIETO URSÚA M., BERMEJO TORO L. (2006). Contexto laboral y malestar docente en una muestra de profesores de Secundaria. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones* Volumen 22, 1, 45-73.
- ROMAN J. (2003). Estrés y burnout en profesionales de la salud de los niveles primario y secundario de atención. *Rev. Cubana de Salud Pública*. 29 (2): 103-110.
- VILLANUEVA, V.N.B. (1993). La práctica docente en la educación preescolar: ¿Autonomía o control? *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales*. No. 44.

Evolución de la participación en Veranos de Investigación por alumnos de la Licenciatura en Nutrición

TANIA SALINAS-POLANCO,¹ FABIOLA MÁRQUEZ-SANDOVAL,²
GABRIELA MACEDO-OJEDA,³ REBECA ISAAC-VIRGEN,⁴ BARBARA VIZMANOS-LAMOTTE⁵



Resumen

Se realizó una descripción de la evolución del número de estancias de Verano de Investigación realizadas por alumnos de este programa del 2000 al 2012 y de los mecanismos de difusión realizados. El número de alumnos que realizaron Verano de Investigación aumentó progresivamente con un promedio de 43% de incremento anual, pasando de 1 a 32 alumnos participantes del 2000 al 2012, respectivamente. Uno de cada cuatro alumnos repitió dicha experiencia. Las actividades dirigidas a los alumnos de esta licenciatura realizadas para difundir los Veranos de Investigación (eventos, información, correos, publicaciones en redes sociales) pueden haber contribuido al incremento en su participación.

Descriptores: Verano de Investigación, Licenciatura en Nutrición.

Evolution of Participation of Students in Nutrition in Summer Research Stays

Abstract

We performed a description of the evolution of the number of Summer Research stays made by undergraduate students of this educational program since 2000 to 2012 and we characterize the diffusion mechanisms used to promote such stays. The number of students who participated in a Summer Research stay, gradually increased with an average of 43% annual increase, going from 1 to 32 students participating since 2000 to 2012, respectively. One in four students repeated the experience. The activities aimed at students of this degree made to disseminate Summers Research Stays (events, information, email, social networking publications) may have contributed to increased participation.

Keywords: Summers Research, Degree in Nutrition.

Recibido: 10 de octubre de 2013
Aceptado: 24 de noviembre de 2013
Declarado sin conflicto de interés

- 1 Egresada de la Licenciatura en Nutrición, colaboradora del Cuerpo Académico "Alimentación y Nutrición en el Proceso Salud-Enfermedad", Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. taniasalinas@gmail.com
- 2 Profesora investigadora del Laboratorio de Evaluación del Estado Nutricio, Departamento de Clínicas de la Reproducción Humana, Crecimiento y Desarrollo Infantil, División de Disciplinas Clínicas. Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. Docente de la Licenciatura en Nutrición y del Doctorado en Ciencias de la Salud Pública, miembro del cuerpo académico UDG-CA454 Alimentación y Nutrición en el Proceso Salud-Enfermedad. fabiola_msandoval@yahoo.com.mx
- 3 Coordinadora de la Licenciatura en Nutrición. Docente del Departamento de Clínicas de la Reproducción Humana, Crecimiento y Desarrollo Infantil, División de Disciplinas Clínicas. Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara, miembro del Cuerpo Académico UDG-CA454 Alimentación y Nutrición en el Proceso Salud-Enfermedad, Laboratorio de Evaluación del Estado Nutricio. gabriela.macedo@cucs.udg.mx
- 4 Unidad de Vinculación y Difusión, Universidad de Guadalajara. rebeisaac@hotmail.com
- 5 Profesora investigadora del Departamento de Salud Pública, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. Docente de la Licenciatura en Nutrición y del Doctorado en Ciencias de la Salud Pública, miembro del Cuerpo Académico UDG-CA454 Alimentación y Nutrición en el Proceso Salud-Enfermedad. bvizmanos@cucs.udg.mx

Introducción

Los Veranos de Investigación en México tienen por objetivo fomentar el interés, en estudiantes de pregrado, por la actividad científica y la formación intelectual de alto nivel académico, a través de la participación en proyectos de investigación de su interés. Estos alumnos son asesorados por investigadores, quienes les brindan un contexto para vivir una experiencia que les ayude a definir su vocación científica y tecnológica, así como les permite ampliar sus conocimientos y las opciones para futuras etapas de su formación profesional con el fin último, de contribuir al desarrollo regional, nacional e internacional (PIFIPP, 2013; AMC, 2013).

Desde su creación en el año 1997, la coordinación de licenciatura en Nutrición del Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS) de la Universidad de Guadalajara ha trabajado, en conjunto con investigadores, docentes y estudiantes, en la búsqueda de oportunidades y convenios que les permitan realizar en los períodos de verano, una estancia de investigación. Del año 2000 a la fecha, los alumnos de esta licenciatura han tenido el privilegio de trabajar en proyectos de investigación en México e incluso en el extranjero, colaborando con investigadores de gran prestigio dentro del área de la nutrición humana.

Anualmente se difunden convocatorias por parte de diferentes programas, para realizar estancias de Verano de Investigación, dirigidas a estudiantes de pregrado. A escala nacional los alumnos cuentan con diferentes opciones. Respecto a estas convocatorias, la Universidad de Guadalajara, se ha centrado en la colaboración y promoción de dos convocatorias: Verano de la Academia Mexicana de Ciencias (AMC) (AMC, 2013) y Programa Interinstitucional para el Fortalecimiento de la Investigación y el Posgrado del Pacífico "Programa Delfín" (PIFIPP, 2013). La participación en estos programas permite la interacción de los alumnos con investigadores de la república (AMC, 2013) o la región Occidente (PIFIPP, 2013).

En este marco, el objetivo de este estudio es describir la evolución de la participación de alumnos de pregrado de la licenciatura en Nutrición del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara que han realizado estancias de investigación a través de estos programas, durante los veranos del 2000 al 2012 y, cuantificar las veces que han repetido esta experiencia, la distribución por género y qué mecanismos de difu-

sión se han utilizado principalmente para promover su participación.

Método

Se solicitaron a la responsable del programa Verano de la Investigación Científica de la Unidad de Vinculación y Difusión (RIV), los datos de los alumnos de la Licenciatura en Nutrición que habían realizado Verano de Investigación, de forma retrospectiva del 2000 al 2008, y a partir del 2009, anualmente, de forma prospectiva. Se organizaron los datos de los alumnos de acuerdo al periodo en que realizaron su verano y se completó el género a partir de su nombre. Se utilizó el programa Microsoft Office Excel 2007 para recopilar y analizar descriptivamente los datos de los alumnos que realizaron estancias. Se calculó el porcentaje de variación de alumnos por año, comparado con el año anterior, así como respecto al año inicial (2000). Los datos cuantitativos se muestran con promedio y desviación estándar. La cuantificación de los alumnos por género se realizó contemplando el total de estancias y también a partir del número de alumnos que realizaron estancias. Para poder realizar estimaciones del número de alumnos que se esperarían en los próximos Veranos de Investigación, se realizaron ajustes de los datos a ecuaciones de 4º y 5º grado.

Se recabó en la coordinación de la licenciatura en Nutrición información relativa a los eventos relacionados con la difusión y promoción de los Veranos de Investigación, buscando en archivos electrónicos impresos, balances de los eventos de los últimos años. La información se organizó en una tabla con nombre del evento, fecha y lugar, actividades, programa y convocatoria o cartel. Además, se realizó una búsqueda en la cuenta de correo y redes sociales de la coordinación relativa a la información enviada a los alumnos acerca de los Veranos de Investigación.

Resultados

Evolución

En el periodo 2000-2012, participaron 96 alumnos de este programa educativo en estancias de Veranos de Investigación, realizando un total de 124 estancias.

Cada año, a partir de la primera estancia que se realizó con una alumna de la licenciatura en Nutrición del CUCS, en el año 2000, ha habido un aumento progresivo del número de alumnos participantes

respecto al verano anterior, a excepción de los veranos de 2002, 2005 y 2007, en que la cifra disminuyó respecto al año anterior (Figura 1).

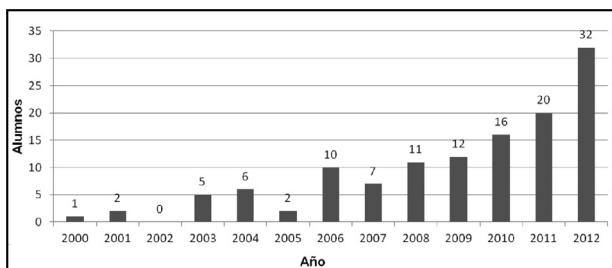


Figura 1. Número de alumnos de la Licenciatura en Nutrición que participaron por año en Verano de Investigación (n = 124)

Las variaciones entre cada año, se muestran en la Tabla 1. Según se aprecia, el crecimiento promedio anualizado fue del 43% y el crecimiento que ha tenido el número de alumnos entre el 2001 y el 2012 es de 3,100%, pasando de 1 a 32 alumnos participantes.

Para extrapolar el número de alumnos que se esperaría en los próximos Veranos de Investigación se realizaron ajustes de los datos a ecuaciones de 4º y 5º grado, obteniéndose valores de R² de 0.9588 y 0.9607, respectivamente.

La ecuación de la curva de 4º grado obtenida para describir el comportamiento del número de alumnos en el tiempo (Figura 2), fue la siguiente:

$$y = 0.0083x^4 - 0.1923x^3 + 1.5612x^2 - 3.8367x + 3.7902$$

En la Figura 2 se aprecia cómo esta aproximación tiene una descripción aceptable en los últimos tres ciclos, aunque tiene un alejamiento de los valores de los primeros ciclos. Esto sugiere que una ecuación de un grado mayor pudiera describir mejor el comportamiento y predecir de manera más certera el número de alumnos en los próximos años.

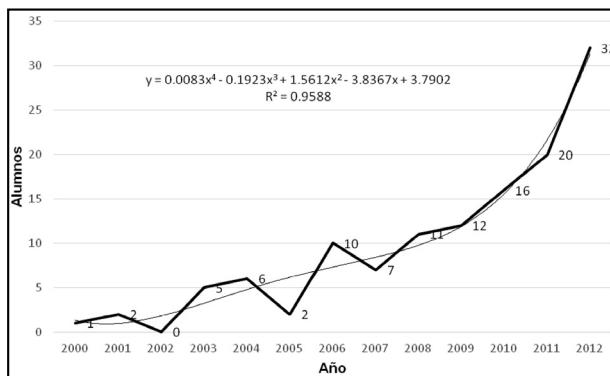


Figura 2. Ajuste polinómico de 4º grado del número de alumnos de la licenciatura en Nutrición que realizaron un Verano de Investigación en el periodo 2000-2012

Por ello, se aplicó una aproximación a una curva de 5º grado buscando una mejor descripción del comportamiento del número de alumnos del programa a lo largo del tiempo (Figura 3), y se obtuvo la siguiente ecuación:

$$y = 0.001x^5 - 0.027x^4 + 0.2566x^3 - 0.9454x^2 + 1.9902x - 0.3252$$

Tabla 1. Resumen de los datos de alumnos de la Licenciatura en Nutrición que realizaron Veranos de Investigación de 2000 a 2012

Verano	Alumnos (n)	Delta anual (%)	Incremento vs año 2000 (%)	Hombres (n)	Mujeres (n)	Mujeres (%)
2000	1	NA	NA	0	1	100
2001	2	100	100	0	2	100
2002	0	-100	-100	0	0	0
2003	5	NA	400	1	4	80
2004	6	20	500	1	5	83
2005	2	-67	100	0	2	100
2006	10	350	800	3	7	70
2007	7	-22	600	2	5	71
2008	11	71	1100	1	10	91
2009	12	0	1100	2	10	83
2010	16	33	1500	2	14	87
2011	20	25	1900	2	18	90
2012	32	60	3100	4	28	87
Suma	124	NA	NA	18	106	NA
Promedio (DE)	9.5 (6.7)	42.7 (74.5)	925 (679.1)	1.3 (1)	8.1 (6)	80.1 (15.3)

NA: No aplica.

DE: Desviación Estándar.

Como se aprecia en la Figura 3, esta curva hace una mejor descripción de los datos a lo largo de todos los períodos analizados y, dado el valor de 0.9629 en R², se puede utilizar para estimar la predicción del número de alumnos en los subsiguientes eventos del Verano de Investigación.

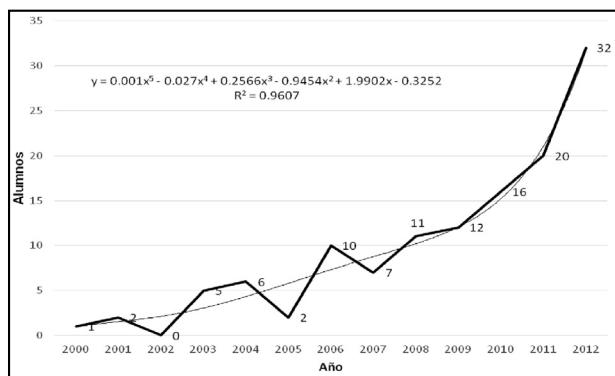


Figura 3. Ajuste polinómico de 5º grado del número de alumnos de la licenciatura en Nutrición que realizaron un Verano de Investigación en el periodo 2000-2012

Género

Del total de estancias de Verano de Investigación, 85% ($n=106$) fueron realizadas por mujeres, siendo similar la proporción si consideramos, exclusivamente, el género de los alumnos participantes, en donde 86% ($n = 83$) fueron mujeres (Figura 4).

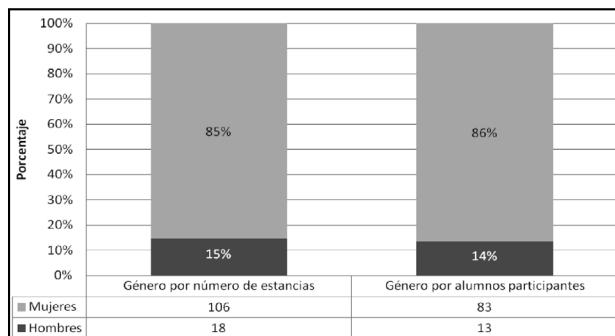


Figura 4. Comparación de la proporción de hombres y mujeres, estudiantes de la licenciatura en Nutrición del CUCS, participantes en Veranos de Investigación, en el periodo 2000-2012, considerando el número de estancias realizadas ($n = 124$) y el número de alumnos participantes ($n = 96$)

Repeticiones de participación

Al analizar el número de Veranos de Investigación que habían vivido cada uno de los participantes,

identificamos que varios de ellos habían repetido esa experiencia. Así, uno de cada cuatro alumnos repitió, al menos una vez, su experiencia de realizar Verano de Investigación (Figura 5), y dos alumnos incluso realizaron tres estancias.

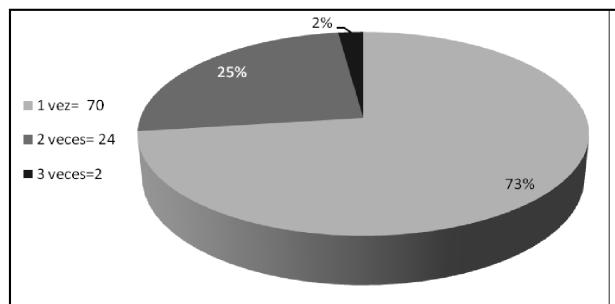


Figura 5. Proporción del número de veces que los alumnos de la Licenciatura en Nutrición, realizaron una estancia de Verano de Investigación ($n = 96$)

Mecanismos de difusión

La licenciatura en Nutrición ha promovido la difusión de Veranos de Investigación mediante eventos anuales (y en ocasiones, semestrales) organizados por la Coordinación de la Licenciatura y también por parte de la Sociedad Académica de Alumnos de Nutrición (SAAN), en colaboración con alumnos y docentes. El Cuerpo Académico UDG-CA-454 ha colaborado en la organización de estos eventos y de forma activa, también en la promoción de estas convocatorias y experiencias.

En el Tabla 2 se muestran los detalles de algunos de estos eventos de 2010 a 2012, si bien, se han desarrollado desde la conclusión de la primera participante, la Dra. en NM. Patricia Josefina López Uriarte, actualmente investigadora reconocida, que tuvo la oportunidad de realizar un Verano de Investigación, en el año 2000 con la Dra. Esther Casanueva y López (QEPD) en el Instituto Nacional de Perinatología.

En los eventos de otoño, se brinda a los alumnos información relativa a trámites, fechas y recomendaciones para optar a realizar una estancia de investigación. Además, los beneficiados por una estancia en el verano recién concluido, comparten públicamente, mediante una breve presentación, su experiencia, tanto desde un punto de vista profesional como personal, como parte de su compromiso con el programa. Además, se resuelven las dudas que plantean los asistentes y se genera un clima de satisfacción para los que organizan y comparten su experiencia, así como de interés para los aspirantes a realizar un Vera-

Tabla 2. Eventos realizados y registrados a partir de 2010, para promocionar los Veranos de Investigación, dirigidos especialmente, a los alumnos de la Licenciatura en Nutrición

Fecha, lugar y hora	Nombre del evento	Organizador	Actividades
21 de abril de 2010 Auditorio Rodolfo Morán 11 a 13 hrs.	Iera. mesa redonda. Intercambios nacional-internacional y Veranos de Investigación: "Una experiencia estudiantil, diferentes enfoques"	Sociedad Académica de Alumnos de Nutrición (SAAN)	<p>Se convocó a cinco alumnos de la Lic. en Nutrición. Uno tuvo experiencia de Verano de Investigación, dos se fueron de intercambio y otros dos, provenientes de otra universidad, se encontraban de intercambio en el CUCS.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se realizó una presentación acerca de los trámites y convocatorias de Verano de Investigación, así como la experiencia por parte de una alumna. 2. Se realizó una mesa redonda, en la que los cuatro alumnos que habían realizado o se encontraban de intercambio, platicaron su experiencia acerca de los trámites, las actividades que realizaron, la adaptación sociocultural que realizaron, cómo lo lograron desde un punto de vista económico y brindaron algunas recomendaciones. 3. Al final, los asistentes podían hacer preguntas a los panelistas.
28 de septiembre de 2010 Auditorio Mendiola Orta 9 a 11 hrs.	"Experiencias de investigación en Nutrición... más allá del CUCS"	Coordinación de la Licenciatura en Nutrición	<ol style="list-style-type: none"> 1. La coordinadora de la Licenciatura en Nutrición del CUCS (BVL) presentó estadísticas y cifras de los Veranos de Investigación en los alumnos del programa de 2000 a 2010, así como información acerca de las convocatorias de los mismos. 2. Los alumnos o pasantes de la Licenciatura en Nutrición que participaron en el Verano de Investigación Científica de ese año 2010 (ya sea en el XV Verano de la Investigación Científica y Tecnológica del Pacífico –Delfín– o en el XX Verano Científico de la Academia Mexicana de la Ciencia –AMC–), realizaron una presentación referente a la experiencia vivida y actividades realizadas en ese verano (área temática, introducción a la estancia, objetivos, actividades realizadas, conclusión). 3. Se resolvieron dudas varias.
3 de octubre de 2011 Auditorio Mendiola Orta 8 a 10 hrs.	"Verano de Investigación en Nutrición 2011: Mi experiencia"	La Academia de Seminarios (Dept. de Disciplinas Filosófico, Metodológico e Instrumentales), el Cuerpo Académico 454 "Alimentación y Nutrición en el proceso Salud-Enfermedad" (Dept. de Reproducción Humana, Crecimiento y Desarrollo Infantil), y la Coordinación de Licenciatura en Nutrición	<p>Los alumnos o pasantes de la Licenciatura en Nutrición que participaron en el Verano de Investigación Científica en el año 2011 (ya sea en el XVI Verano de la Investigación Científica y Tecnológica del Pacífico –Delfín– o en el XXI Verano Científico de la Academia Mexicana de la Ciencia –AMC–), realizaron una presentación referente a su experiencia en el verano con los siguientes puntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El nombre y perfil del investigador con quienes trabajaron • Nombre del proyecto en que se integraron y qué rol llevaron a cabo en la investigación • Resultados preliminares del proyecto • Actividades y experiencias vividas durante el verano • Conclusión
Febrero de 2012 Auditorio Ramón Córdova CUCS Alumnos de 4º ciclo en adelante	Promoción Convocatoria Verano de Investigación para la Lic. en Nutrición	Coordinación de la Licenciatura en Nutrición	La alumna (actualmente egresada titulada) Nadia Xochiquetzal González Briseño quien había realizado anteriormente dos Veranos de Investigación, realizó una presentación para promover los Veranos, con una descripción de los requisitos del programa.
17 de octubre de 2012 Auditorio Rodolfo Morán CUCS, 10:40 -11:20 hrs.	Ciclo de Conferencias: "Experiencias Intercambios y Veranos de Investigación"	Coordinación de la Licenciatura en Nutrición en conjunto con SAAN	Tres alumnos de la Licenciatura en Nutrición del CUCS expusieron una breve experiencia académica y sociocultural de su estancia en Intercambio y otros tres alumnos de su estancia en Verano de Investigación.

no de Investigación. En los cursos de inducción de la Licenciatura en Nutrición, dirigidos a los alumnos de nuevo ingreso, la SAAN resume y comparte algunas opciones de intercambio y movilidad, entre ellas el Verano de Investigación, con el fin de contribuir a motivarlos desde el inicio de su carrera, a no limitarse en el tiempo y el espacio, para su formación.

A partir de febrero del 2009 la Coordinación de la Licenciatura en Nutrición creó una cuenta de correo para difusión de información de interés para los alumnos del programa, y a partir de septiembre del 2010 se informó, periódicamente, a los alumnos, acerca del evento de experiencias de los que asistieron a estancia de investigación ese año. En febrero del 2011 se convocó a los alumnos a participar en los Veranos AMC y Delfín. A partir de ahí, a inicios de año del 2012 y 2013 también se dieron a conocer dichas convocatorias a través del correo y en los cursos de inscripción a los alumnos que van a cursar de 4º ciclo en adelante. Además, a partir de febrero del 2011 se inició la difusión a través de las redes sociales de las convocatorias de Verano de Investigación y para invitar a los eventos de Experiencias de Verano de Investigación.

Discusión

Este trabajo muestra la participación creciente de los alumnos de la Licenciatura en Nutrición del Centro Universitario de Ciencias de la Salud en estancias de Verano de Investigación (sea Delfín o sea de la Academia Mexicana de la Ciencia) en el periodo 2000-2012.

Si se mantuviera la misma tendencia que la obtenida con la curva de 5º grado (Figura 3), según la curva de ajustes y con condiciones similares (número de alumnos inscritos al programa educativo elevado, misma o mayor proporción de becas, mismas o mejores condiciones sociales, etc.), para el Verano 2013, se esperaría un aproximado de 48 alumnos que realizaran una estancia de Verano de Investigación (datos todavía no proporcionados por la Unidad de Difusión y Vinculación de la Universidad de Guadalajara). Para el año 2014, la estimación podría alcanzar los 78 alumnos, cifra equivalente a casi toda una generación de alumnos. Sin embargo, considerando que la población elegible para realizar estancias del Verano de Investigación son alumnos que ya cursaron el 4º semestre (aproximadamente 450), para el 2014, se esperaría que 17.3% de estos posibles alumnos elegibles realizaran este tipo de estancia de investigación.

Esta tendencia llegará sin duda, a un punto de saturación, y aunque las curvas permitan estimar incrementos indefinidos, es posible que se detenga debido a otros factores. También pudiera ser que la cantidad real de alumnos que participe en esas convocatorias, en los siguientes años, sobreponga la estimación, como por ejemplo, si se incrementara la proporción de becas y apoyo de viáticos.

Puede haber varias explicaciones del crecimiento de estas cifras, que van en paralelo con el desarrollo de la licenciatura en Nutrición. También puede deberse al aumento en el número de becas en las convocatorias y a una mayor difusión de estas mismas por parte de los programas Verano del Pacífico (Delfín) y Academia Mexicana de la Ciencia (AMC). La Unidad de Vinculación y Difusión de la Universidad de Guadalajara reportó que en el año 2012 participaron 1.441 alumnos en el programa de AMC y 3.400 en el programa Delfín. Además, según lo reportado por Torres (Torres, 2013), se logró becar a 1.546 alumnos por parte de instituciones como la AMC, el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV), el Colegio de México (COLMEX), la Secretaría de Educación Pública (SEP), entre otras, que apoyaron a sus estudiantes con una beca de 7 mil pesos, más el transporte desde su lugar de origen. Las solicitudes han ido creciendo cada año. Concretamente, en el programa de la AMC, los estudiantes de Sinaloa, Tabasco y Jalisco, han sido los más participativos, históricamente.

También, el aumento progresivo del número de alumnos que realizan estancias de Investigación en Verano puede deberse a las diferentes maneras de realizar la difusión acerca de los Veranos de Investigación dentro de la Universidad y concretamente en el Centro Universitario, y específicamente en este caso, en relación con el programa educativo de la licenciatura en Nutrición. En este trabajo se detallan algunos de los eventos realizados en los últimos tres años (Tabla 2), y es posible que también pueda haber contribuido el hecho de que en febrero, desde el año 2011, durante el proceso de reinscripción de los alumnos, se les han estado recordando las convocatorias de estos programas que se realizan habitualmente en marzo-abril. Además, el proceso de comunicación establecido vía correo electrónico y a través de redes sociales, entre la Coordinación de la Licenciatura y los alumnos del programa educativo es, sin duda también, un elemento favorecedor de la difusión de estas convocatorias.

La participación y presentación por parte de sus

propios compañeros del programa educativo, que comparten su experiencia, contribuye a sensibilizar a los alumnos a realizar una estancia de investigación en el marco de los Veranos de Investigación.

Comparado con un estudio realizado en la Universidad Autónoma de Sinaloa (Urrea, 2007:6), la proporción de mujeres participantes en Veranos de Investigación (63.6%) también fue mayor que la de los hombres (36.4%); sin embargo no fue tan elevada como en los alumnos de este estudio. El alto porcentaje de mujeres del presente estudio (86%) sin duda está relacionado con la proporción de género que existe en la propia licenciatura en Nutrición, ya que actualmente, en los alumnos activos del ciclo 2013-B, la mayoría son mujeres (82%, n = 566) (CLN, 2013).

El incremento de la participación de alumnos en estancias de Verano de Investigación y el hecho de que por lo menos el 25% de los alumnos repiten la experiencia de participar, son indicadores que nos permiten darnos cuenta que los estudiantes encuentran una excelente motivación para realizar dichas estancias y que viven una experiencia académica y personal satisfactoria.

Este estudio constituye una primera etapa de un proyecto que plantea, en un segundo tiempo, describir las instituciones que recibieron a estos alumnos, así como el impacto que pudo tener en ellos, el haber participado en uno o más Veranos de Investigación, y saber también cuál ha sido su trayectoria profesional (si han estudiado un posgrado, si siguen vinculados a la investigación, entre otros aspectos).

Es importante que año con año se registren los datos de los alumnos que realizaron Verano de Investigación, así como información relativa a su experiencia, para que la información que se tenga se recabe de manera prospectiva y se continúe promoviendo estas iniciativas nacionales y regionales. Además, la información que se recupere permitirá retroalimentar a las instituciones organizadoras, promotoras e involucradas, en el desarrollo de los veranos de investigación. Esto puede contribuir a mejorar algunos aspectos de dichas estancias, y también, esperamos que a través de esta información, se sensibilice y motive a

un mayor número de alumnos de este y otros programas educativos, para que realicen estancias de Verano de Investigación.

Conclusión

El número de alumnos de la licenciatura en Nutrición del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara que realizaron Verano de Investigación aumentó progresivamente de 2000 a 2012 con un promedio de 43% de incremento anual. Uno de cada cuatro alumnos repite dicha experiencia. Las actividades llevadas a cabo para difundir los Veranos de Investigación (eventos, información, correos, publicaciones), dirigidas a los alumnos de este programa educativo, pueden haber contribuido a incrementar su participación.

Referencias

- ACADEMIA MEXICANA DE CIENCIAS (AMC) (2013). "Convocatoria del XXIII Verano de la Investigación Científica". Consultado el 12 de septiembre de 2013. Disponible en: http://www.amc.edu.mx/p5/index.php?option=com_content&view=article&id=205
- COORDINACIÓN DE LA LICENCIATURA EN NUTRICIÓN (2013). "Alumnos activos en el ciclo 2013B". Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara.
- PROGRAMA INTERINSTITUCIONAL PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y EL POSGRADO DEL PACÍFICO (PIFIPP): "PROGRAMA DELFÍN" (2013). "Convocatoria del XVIII Verano de la Investigación Científica y Tecnológica del Pacífico 2013". Consultado 12 septiembre 2013. Disponible en: <http://www.programadelfin.com.mx/estudiantes/victp13-convocatoria.php>
- TORRES-CRUZ, I (2013). "En 22 años, el Verano de la Investigación Científica ha becado a 16 mil 370 alumnos". Crónica. Publicado 28 enero 2013, Consultado 16 septiembre 2013. Disponible en: <http://www.cronica.com.mx/notas/2013/725998.html>
- URREA-ZAZUETA, M. L. (2007). "Los Veranos de la Investigación científica. Una vía para la formación de jóvenes investigadores en la Universidad de Sinaloa". XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Educación Superior, Ciencia y Tecnología, Ponencia. Consultado 13 Septiembre 2013. Disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_04/0718.pdf

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 Normas... 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 dis-

tintos (*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 respuesta a la primera comunicación.

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

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

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

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

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

(punto), año de edición entre paréntesis (punto), título 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). *Diseño experimental*. México: Trillas.

Artículos (o capítulos de libro o partes de un todo): Apellidos del autor en mayúsculas (coma), iniciales del nombre (punto), año de edición entre paréntesis (punto), título del trabajo en redondas (punto), título de la revista en cursivas (coma), volumen en cursivas (coma), número de la revista en cursivas (coma) y página/s (punto). Ej.: GÓMEZ, G. (1991). Métodos correlacionales sobre estudios de rendimiento escolar. *Revista de investigación educativa*, III, 6, 236-251. Los capítulos de libro deberán consignar los datos del libro total. Ej.: DÍAZ BARRIGA, Ángel (2000), *Evaluuar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos*, en PACHECO, TERESA y DÍAZ BARRIGA, Ángel (coords.), *Evaluación 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 altamente el uso del formato IMRyD (Introducción, Métodos, Resultados y Discusión) Cf. Day, R. A. (2005). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*. Washington: OPS.

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

13. Una vez dictaminado positivamente el artículo, el autor o autores cubrirá(n) una cuota de pago de derechos de publicación. La cuota tomará la forma de una

donación sobre la cual *no se expedirá recibo o documento* y será utilizada íntegramente para los costes de evaluación, diseño y diagramación del número en que aparezca el artículo.

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

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

de vista y afirmaciones sostenidas por los autores. No se devolverán originales. Los derechos de propiedad de la información contenida en los artículos, su elaboración, así como las opiniones vertidas son responsabilidad exclusiva de sus autores. La revista obra de buena fe y, por tanto, no se hace responsable del manejo doloso de información por parte de los autores ni, en su caso, el posible daño a terceros. El envío de los manuscritos supone la aceptación de todas las cláusulas precedentes.